

Lapsen luovan toimijuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa sävellysprosessin aikana

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Helmi Österman

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Helmi Österman		
Työn nimi - Arbetets titel Lapsen luovan toimijuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa sävellysprosessin aikana		
Title Supporting children's creative agency during a composing process in early childhood education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede (Varhaiskasvatus)		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year 05/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 s
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella sävellysprosessin merkitystä lapsen luovan toimijuuden tukemisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimustehtävänä on kuvata, teoretisoida sekä analysoida varhaiskasvatuksessa toteutettavaa sävellysprosessia. Tutkimuskysymyksinä on selvittää, millaisena sävellysprosessi varhaiskasvatuksessa näyttäytyy ja mitkä tekijät opettajan toiminnassa tukevat lapsen luovaa toimijuutta sävellysprosessin aikana. Aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella luova ja musiikillinen toiminta nähdään lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista tukevana toimintana. Opettajan rooli nähdään merkittävänä lapsen luovan toimijuuden kehittymisessä. Luova toimijuus on kuitenkin käsitteenä uusi ja aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että osaamista luovan ja musiikillisen toiminnan saralla olisi varhaiskasvatuksessa tarpeen kehittää. Tästä johtuen uutta tutkimusta, sekä menetelmiä lapsen luovan toimijuuden tukemiseen tarvitaan.</p> <p>Tutkielma toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena 5-6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä Helsingissä, tutkivan opettajan näkökulmasta. Lapset osallistuivat sävellyspajoiksi nimettyyn toimintaan, joita toteutettiin kahdeksan kertaa. Lopullisessa otannassa oli mukana 12 lasta ja seitsemän sävellyspajoissa tehtyä äänitystä, joiden aikana toteutettiin sävellysprosessi. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.</p> <p>Tulosten perusteella sävellysprosessi näyttäytyi yhteissäveltämisenä, jossa oli tärkeää rohkaiseva ilmapiiri, sekä lasten aloitteiden huomioiminen. Luovaa toimijuutta tukevat seikat opettajan toiminnassa jakautuivat vuorovaikutuksellisiin sekä toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia koskeviin tekijöihin. Luovaa toimijuutta vaikutti erityisesti tukevan opettajan ja lasten välisen valta-aseman rikkominen, sekä toiminnan suunnittelu ja muokkaaminen lasten tarpeiden ja toiveiden perusteella. Tulosten perusteella opettaja voi omalla toiminnallaan tukea lapsen luovaa toimijuutta ja sävellysprosessi voi olla yksi väylä lapsen luovan toimijuuden tukemiseen.</p>		
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatus, luova toimijuus, musiikillinen ja luova toiminta, tutkiva opettajuus		
Keywords early childhood education, creative agency, musical and creative activities, teacher inquiry		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Helmi Österman		
Työn nimi - Arbetets titel Lapsen luovan toimijuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa sävellysprosessin aikana		
Title Supporting children's creative agency during a composing process in early childhood education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year 05/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study is to explore a composing process as a way to support children's creative agency in Early Childhood Education (ECE) settings. The research assignment is to describe, theorize and analyze a composing process in ECE. The research questions are to find out how does the composing process appear in ECE and what factors in the teachers action support children's creative agency. Based on earlier research, creative and musical activities enhance children's over all growth, development and learning. The role of teachers is seen important when supporting children's creative agency. Creative agency as a concept is still new, and earlier studies have raised a need to develop creative and musical activities in ECE. New research and methods are needed to develop abilities to support children's creative agency.</p> <p>This teacher inquiry was implemented as a qualitative action research, in a group of 5-6-years old children, in an ECE center in Helsinki. Children participated in eight composing workshops that were recorded. The data consisted of seven recordings with 12 children participating in a composing process. The data was analysed as theory-driven content analyzes.</p> <p>The findings of this study show that a composing process can be seen as collaborative practice, where encouraging atmosphere and observing children's initiatives are key elements. The factors that support children's creative agency in the teachers action can be divided in two: factors concerning the interaction between the teacher and the children and factors concerning the planning, implementation and evaluation of the activities. Creative agency can be supported by breaking the authority between teacher and children and by planning and changing the activities based on children's needs and hopes. Based on these results, teachers can support children's creative agency with they're own action and a composing process is one possibility to do so.</p>		
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatus, luova toimijuus, musiikillinen ja luova toiminta, tutkiva opettajuus		
Keywords early childhood education, creative agency, musical and creative activities, teacher inquiry		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LUOVA JA MUSIIKILLINEN TOIMINTA VARHAISKASVATUKSESSA.....	3
2.1	Tavoitteita ja toimintamuotoja.....	3
2.1.1	Luovan ja musiikillisen toiminnan tavoitteet varhaiskasvatuksessa.....	4
2.1.2	Sävellystoiminta lapsiryhmässä.....	6
2.1.3	Luovan toiminnan menetelmiä varhaiskasvatuksessa.....	10
2.2	Käsitteiden määrittelyä.....	12
2.2.1	Osallisuus.....	13
2.2.2	Toimijuus.....	15
2.2.3	Lapsen luova toimijuus.....	17
2.3	4-6-vuotiaan lapsen musiikillinen kehitys ja toiminta.....	20
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1	Laadullinen toimintatutkimus.....	25
4.2	Tutkiva opettajuus.....	27
4.3	Lapsinäkökulma tutkimuksessa.....	30
4.4	Aineiston kerääminen.....	31
4.5	Aineiston analyysi.....	32
4.5.1	Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	33
4.5.2	Analyysin kulku.....	34
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	36
5.1	Sävellysprosessi varhaiskasvatuksessa.....	37
5.2	Luovaa toimijuutta tukevat tekijät opettajan toiminnassa.....	42
5.2.1	Opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät.....	42
5.2.2	Toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi.....	47
5.3	Yhteenvedo tutkimustuloksista.....	50
6	LUOTETTAVUUS.....	51
7	POHDINTAA.....	54
	LÄHTEET.....	57

1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tarkastella varhaiskasvatuksessa toteutettavaa sävellysprosessia, sekä opettajan toiminnan merkitystä lapsen luovan toimijuuden tukemisessa. Tutkielma toteutettiin toimintatutkimuksena Helsinkiläisessä päiväkodissa, tutkivan opettajan näkökulmasta. Tutkielman tarkoituksena oli saada lisää tietoa lapsen luovan toimijuuden tukemisesta, sekä kehittää varhaiskasvatuksessa toteutettavaa musiikillista toimintaa. Erityisenä kiinnostuksen kohteena oli varhaiskasvatuksessa toteutettava musiikkikasvatus, jossa lapsi saa itse luoda ja tuottaa omaa musiikkia. Tarkoituksena oli selvittää, miten pienryhmässä toteutettava sävellysprosessi etenee ja miten sen aikana voidaan tukea lapsen luovaa toimijuutta. Pääpaino pysyi opettajan toiminnan sekä sen vaikutusten tarkastelussa. Tärkeitä teemoja tutkielmassa ovat lapsen luova toimijuus, osallisuus ja toimijuus, lasten kanssa säveltäminen sekä luova ja musiikillinen toiminta varhaiskasvatuksessa.

Aiheen valinta kumpusi omasta musiikkitaustastani sekä kiinnostuksestani säveltämisen pedagogiikkaa kohtaan. Säveltämistä lasten kanssa ei kuitenkaan varhaiskasvatuksessa vielä juurikaan tehdä, eikä siitä toistaiseksi ole löydettävissä lähes ollenkaan tutkimusta. Musiikillinen toiminta ja opettajien valmiudet sen toteuttamiseen tuntuvat muutenkin olevan tällä hetkellä hieman unohduksissa. Tutkimuskirjallisuuden sekä Suomessa tehdyn varhaiskasvatussuunnitelmien arvioinnin perusteella (Repo ym. 2019) taidepedagogisen toiminnan kehittämiseksi varhaiskasvatuksen kontekstissa on tarvetta. Kasvatusajattelun muuttuessa tutkimuksen kentällä yhä lapsilähtöisemmäksi ja lapsen osallisuutta sekä toimijuutta korostavaksi, on tärkeää kehittää pedagogiikkaa myös käytännössä. Näin tutkimustieto vähitellen jalkautuu varhaiskasvatuksen arkityöhön ja pedagogisen ajattelun muutosta alkaa tapahtua. Erityisenä innoittajana tutkielmani aiheen ja osittain myös menetelmien valinnassa oli Sari Muhosen vuonna 2016 julkaistu väitöskirja, jossa hän tutki lapsen luovan toimijuuden tukemista yhteissäveltämisen aikana, peruskoulun kontekstissa. Muhosen väitöskirja herätti minut pohtimaan luovan toimijuuden tukemista varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksessa, sekä sitä minkälaisena sävellysprosessi ylipäättään näyttäytyy varhaiskasvatuksessa.

Luova toimijuus on käsitteenä suhteellisen uusi, joten sen määrittely on tutkielmassa koostettu lapsen luovan ajattelun ja toiminnan, sekä toimijuuden ja osallisuuden käsitteiden ympärille. Aiemman tutkimuksen perusteella luova ja musiikillinen toiminta nähdään tärkeänä osana lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Mahdollisuus monipuoliseen luovaan toimintaan ja luovan ajattelun kehittymiseen nähdään tärkeänä myös muuttuvassa yhteiskunnassa toimimisen kannalta. (Smith 1996; Kim 2017; Leggett 2017.) Muutamissa Suomalaisissa väitöskirjoissa on viitteitä siitä, että luovan ja musiikillisen toiminnan avulla voidaan tukea lapsen toimijuutta (Rainio 2010; Muhonen 2016; Huttunen 2017). Omien kokemusteni perusteella luova toiminta varhaiskasvatuksessa on kuitenkin edelleen hyvin aikuisjohtoista. Tästä johtuen näen tärkeänä, että aihetta tutkitaan ja lapsen omaan keksintään kannustavaa toimintaa kehitetään.

Tutkimustehtäväksi tässä tutkielmassa nousi 5-6-vuotiaiden lasten kanssa toteutetun sävellysprosessin kuvaileminen, analysoiminen ja teoretisoiminen. Olin kiinnostunut sävellysprosessista ja siitä löytyvistä elementeistä kokonaisuudessaan sekä sen suhteesta teoreettiseen tietoon aiheen ympärillä. Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muotoutuikin: millaisena sävellysprosessi varhaiskasvatuksessa näyttäytyy? Koska olin kiinnostunut myös opettajan toiminnan vaikutuksista lapsen luovaan toimijuuteen ja sen tukemiseen, toiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui: mitkä tekijät opettajan toiminnassa edistävät lapsen luovaa toimijuutta?

Tutkielma etenee johdannosta teoreettiseen viitekehykseen, jossa tarkastelen tutkielman kannalta oleellisia käsitteitä sekä teemoja tutkimuskirjallisuuden perusteella. Teoreettisen osuuden jälkeen esittelen tutkimustehtäväni sekä tutkimuskysymykseni tarkemmin. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni toteuttamisesta, sekä avaan ja perustelen käyttämiäni menetelmiä. Pyrin kuvailemaan tutkimusprosessini etenemistä mahdollisimman tarkasti siten, että lukija pystyy seuraamaan ajatusteni kulkua sen edetessä. Tutkimuksen toteutus -osuuden jälkeen esittelen analyysivaiheessa löytämäni tutkimustulokset ja tulkiten niitä teoreettiseen viitekehykseen peilaten. Tämän jälkeen pohdin tutkielman luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä mahdollisimman läpinäkyvästi. Lopuksi pohdin tutkielmani merkittävyyttä sekä suhdetta sitä ympäröiviin laajempiin konteksteihin, kuten musiikkikasvatukseen, luovaan toimintaan ja varhaiskasvatukseen.

2 Luova ja musiikillinen toiminta varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa avaan luovaa ja musiikillista toimintaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Pohdin toimintaan liittyviä ohjeistuksia ja tavoitteita Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) valossa sekä tutkimuskirjallisuuteen perustuen ja pyrin luomaan käsityksen lapsen luovasta toimijuudesta teoreettiseen tietoon pohjautuen. Avaan joitakin varhaiskasvatuksessa jo käytettyjä musiikillisia ja luovia menetelmiä ja määrittelen tutkimuksen kannalta tärkeimpiä käsitteitä. Perehdyn noin 5-vuotiaan lapsen musiikilliseen kehitykseen sekä musiikillisen toiminnan järjestämiseen. Näistä osa-alueista muodostuu tutkielmani teoreettinen viitekehys, johon lopulta peilaan aineistosta nousevia seikkoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) käytän lyhennettä Vasu-perusteet.

2.1 Tavoitteita ja toimintamuotoja

Luovan ja musiikillisen toiminnan periaatteet on kirjattu lyhyesti suomalaista varhaiskasvatusta velvoittaviin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018). Pienten lasten luovaa toimijuutta edistävästä musiikillisesta toiminnasta löytyy melko vähän tutkimusta, mutta tutkimuksista löytyy yhteneväinen käsitys siitä, että luova ja musiikillinen toiminta hyödyttää lasta kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksista löytyy myös kritiikkiä nykyisiä musiikki- ja luovuuskasvatuksen käytänteitä kohtaan, sekä tarve tutkia ja kehittää siihen liittyvää pedagogiikkaa. Tarve varhaiskasvatuksen taidepedagogisen toiminnan kehittämiseen on todettu myös Suomessa, Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi:n julkaisemassa raportissa (2019). Arviointiraportin mukaan suurimmat ongelmat taidekasvatuksen toteutumattomuudessa liittyvät rakenteellisiin ongelmiin, kuten tiloihin tai materiaaleihin, mutta myös henkilöstön osaamisen puutteeseen. (Repo ym. 2019, 91-97.)

Vaikka tutkimusta on toistaiseksi vähän, on tutkijoiden kiinnostus luovan toiminnan merkityksestä varhaisiässä kuitenkin herännyt. Youngin (2016) mukaan kiinnostus pienten lasten musiikkikasvatukseen on herännyt kasvatustieteellisten ajattelutapojen muutosten myötä. Nykyään lapsi nähdään aktiivisena toimijana ympäristössään ja tämän myötä on kiinnostuttu myös lapsen musiikillisen toiminnan syistä ja seurauksista (Young 2016). Youngin (2016) ajatukset siitä, että lapsi toimii suhteessa ympäristöönsä ovat hyvin samansuuntaisia kuin Vasu-perusteissa (2018), joissa painottuu

lapsilähtöisyys, laaja-alaisuus sekä turvallinen sosiaalinen ilmapiiri. Lasten kanssa toimivilla aikuisilla sekä heidän luomallaan ympäristöllä nähdään olevan lapsen luovuuden kehittämisessä suuri rooli (Berger & Cooper 2003; Leggett 2017; Kim 2017).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa noudatetaan varhaiskasvatustakia (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018). Näissä kahdessa velvoittavassa asiakirjassa määritellään varhaiskasvatuksessa toteutettavan toiminnan oppimiskäsitys ja tavoitteet. Vasu-perusteissa (2018, 21-22) määritellyssä oppimiskäsityksessä painottuu vuorovaikutuksessa oppiminen, lapsen toimijuus, sekä laaja-alaisuus. Toimijuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi aktiivisesti osallistuu ja oppii arjessaan. Laaja-alaisuudella tarkoitetaan tietojen ja taitojen kehittymistä ja käyttämistä monipuolisesti erilaisissa yhteyksissä. Myös lapsen kiinnostuksen kohteita sekä myönteistä sosiaalista ilmapiiriä pidetään tärkeinä edellytyksinä oppimiselle. (Vasu-perusteet 2018, 21-24.) Toiminta lapsiryhmässä suunnitellaan siis näiden periaatteiden mukaisesti, Vasu-perusteita (2018) noudattaen. Tässä alaluvussa avaan luovan ja musiikillisen toiminnan tavoitteita sekä toimintamuotoja Vasu-perusteiden (2018), menetelmäkirjallisuuden sekä tutkimuskirjallisuuden valossa. Esittelen myös muutamaa varhaiskasvatuksessa käytössä olevaa luovaa menetelmää pohtien niiden yhdistäviä tekijöitä.

2.1.1 Luovan ja musiikillisen toiminnan tavoitteet varhaiskasvatuksessa

Luovan toiminnan suuntaviivoja ja tavoitteita määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) otsikolla ”ilmaisun monet muodot”. Luovan toiminnan ajatellaan Vasu-perusteiden (2018) mukaan edistävän oppimista kokonaisvaltaisesti ja lapsi nähdään eri ilmaisumuotoja yhdistelevänä luovana toimijana. Vasu-perusteiden (2018) mukaan taiteellisen toiminnan tulisi olla tavoitteellista, monipuolista ja kokeilevaa. Taiteellisen toiminnan ajatellaan mahdollistavan esimerkiksi lapsen luovan ajattelun näkyväksi tekemistä. Lapsen yksilöllistä luovaa ilmaisua tulisi tukea ja lapsille tulisi mahdollistaa yhdessä luominen. Toiminnassa tulisi olla sekä suunniteltua, että lasten spontaania taiteellista toimintaa. (Vasu-perusteet 2018, 42-43.) Useat tutkijat näkevät luovuuden oleellisena osana kaikkea oppimista (Smith, 1996; Chappell, Pender, Swinford & Ford 2016; Leggett 2017; Kim 2017).

Smithin (1996) mukaan luovuutta ei voida varhaiskasvatuksessa sivuuttaa, sillä lapsen luovuus ilmentää hänen yksilöllistä persoonallisuuttaan. Myös Chappell ym. (2016) toteavat tutkimuksensa perusteella luovan toiminnan edesauttavan lapsen sisäistä

kasvua ja oman identiteettinsä ilmentämistä. Leggett (2017) näkee luovan ajattelun yleisesti merkityksellisenä oppimisen ja älykkyyden kannalta jatkuvasti kehittyvässä teknologiayhteiskunnassa. Tätä tukee myös Kimin (2017) näkemys, jossa korostuu luovan ja kriittisen ajattelun, yhteistoiminnan sekä kommunikaation harjoittelu tärkeinä taitoina jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Myös Smithin (1996) mukaan luovuus on läsnä kaikessa oppimisessa. Luovalla toiminnalla ja lapsen luovuuden tukemisella voidaan siis ajatella olevan merkittävä rooli lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta. Luova toiminta näyttäisi edesauttavan oppimisen eri osa-alueiden kehittymistä laaja-alaisesti.

Vasu-perusteissa (2018) musiikillisen toiminnan tavoitteiksi määritellään monipuolisten musiikillisten kokemusten tuottaminen, musiikkisuhteen vahvistaminen, musiikin eri osa-alueiden harjoittelu ja musiikillinen ilmaiseminen. Lapsia tulisi rohkaista mielikuvituksellisuuteen ja musiikista heränneiden ajatusten ilmaisemiseen. Lisäksi lasten tulisi saada kokemuksia musiikin tekemisestä. (Vasu-perusteet 2018, 43.) Marjasen (2016) mukaan varhaisiän musiikillinen toiminta tulisi suunnitella viiden perustavanlaatuisen työtavan ympärille. Työtavoiksi hän listaa oman äänenkäytön, musiikin kuuntelemisen, keholla tai instrumenteilla soittamisen, musiikillisen liikkumisen sekä musiikin integroimisen eri tiedon- ja taidonaloihin laaja-alaisesti. Varhaispedagogisen musiikkikasvatuksen tavoitteet tulisi sitoa musiikin osa-alueisiin, eli rytmiin ja tempoon, melodiaan, äänen väriin, harmoniaan, nopeuteen, keston ja musiikin muotoon. Opetuksessa tulisi hyödyntää vastaparien havainnoimista ja alussa hyödyntää erityisesti rytmiä ja omalla keholla tuotettuja ääniä. Toiminta tulisi suunnitella aina lapsiryhmän tai yksilöiden tarpeista lähtien ja tärkeintä varhaislapsuudessa olisikin luoda mahdollisimman positiivinen musiikkisuhte. (Marjanen 2016.)

Lindeberg-Piironen, Ruokosen & Pantsun (2017) mukaan musiikillisen toiminnan suunnitteluun vaikuttaa opettajan musiikkiin liittyvät tiedot, sekä hänen pedagoginen näkökulmansa. Toiminnan suunnittelussa keskiössä tulisi olla lapsi ja hänen musiikkisuhteensa kehittyminen. (Lindeberg-Piironen ym. 2017, 339.) Perustavanlaatuisena tavoitteena varhaisiän musiikkikasvatuksessa Lindeberg-Piironen ym. (2017, 349) näkevät olevan lapsen hyvinvoinnin lisääminen sekä positiivisen minäkuvan kehittyminen, mitkä taas antavat hyvän pohjan oppimiselle. Tavoitteet tulisi asettaa aina lapsiryhmän sen hetkisestä kehitystasosta lähtien. Musiikin osa-alueisiin liittyvät tavoitteet tulisi pitää mukana, mutta tavoitteiden tulisi painottua sosiaalisten taitojen sekä tunnetaitojen tukemiseen. Opettajan tulisi muistaa, ettei musiikki ja muu taiteellinen toiminta ole muusta toiminnasta irrallinen asia, vaan lapsi

tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti aktiivisena luovana toimijana. Tärkeää olisi mahdollistaa lapsen luovuuden toteuttaminen, luomalla siihen sopivat puitteet ja kannustava ilmapiiri. (Emt., 351-354.)

Kimin (2017) mukaan lapsilähtöisen musiikillisen toiminnan avulla voidaan harjoittaa luovaa ja kriittistä ajattelua, joita tarvitaan esimerkiksi ongelmanratkaisuun. Hän näkee musiikkikasvatuksessa tärkeänä myös yhteistoiminnallisuuden, jonka avulla voidaan harjoitella vaikkapa erilaisten roolien ottamista. Myös kommunikaatiotaitojen, erityisesti nonverbaalisten viestien harjoittelemisessa, voidaan hyödyntää musiikillista toimintaa. Kimin (2017) näkemyksessä musiikkikasvatus toimii välineenä edellä mainittujen taitojen harjoitteluun. Ohjatun musiikillisen toiminnan lisäksi hän painottaa erityisesti musiikillisen keksinnän mahdollisuutta vapaan leikin aikana sekä oppimisympäristöä musiikillisen luomisen mahdollistajana. (Kim 2017.) Myös Youngin (2016) mukaan musiikkikasvatus nähdään tänä päivänä sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvana toimintana, jossa lapsi on toiminnassa aktiivisesti osallisena. Jokaisen lapsen musiikillisuus siis muovautuu omanlaisekseen riippuen yksilön ja ympäristön kohtaamisesta, eikä universaaleja yleistyksiä lasten musiikillisuudesta voida tehdä. (Young 2016.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutettavan luovan ja musiikillisen toiminnan tavoitteet vaikuttavat kirjallisuuden perusteella painottuvan lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Tavoitteina ovat lapsen luovan ajattelun ja ilmaisun tukeminen, identiteetin sekä sosiaalisten taitojen kehittyminen ja lapsen myönteisen musiikkisuhteen kehittyminen. Tavoitteiden asettamisen sekä suunnittelun lähtökohtana tulisi olla lasten sen hetkinen kehitystaso ja tarpeet. Musiikkipedagogisessa toiminnassa tulisi olla myös musiikkiin liittyviä tavoitteita, mutta pääpaino näyttäisi nykypäivänä olevan lapsen oman ja aktiivisen luovan toiminnan sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Luovan toiminnan nähdään hyödyttävän kaikkea oppimista laaja-alaisesti. Seuraavassa alaluvussa keskityn nimenomaan lapsiryhmässä toteutettavan sävellystoiminnan piirteiden ja pedagogiikan avaamiseen.

2.1.2 Sävellystoiminta lapsiryhmässä

Säveltämistä ja siihen liittyvää toimintaa on tutkittu varhaispedagogisessa kontekstissa hyvin vähän, joten olen koonnut määritelmäni sävellystoiminnasta sekä varhais- että peruskouluikäisiä lapsia koskevan tiedon perusteella. Suomessa lasten säveltämistä ei varhaiskasvatuksessa ole tutkittu juuri lainkaan, mutta peruskoulun puolella on viime

vuosina tehty muutama väitöstasoinen tutkimus, joita hyödynnän sävellystoiminnan määrittelyssä. Kansainvälisiä tutkimuksia on tehty pienten lasten säveltämisestä tai muusta luovasta musiikin tuottamisesta jonkin verran. Lukemaani kirjallisuutta yhdistää se, että sävellystoiminnasta puhuttaessa mainitaan usein lasten osallisuus, toimijuus ja lapsilähtöisyys, sekä lapsen luovuuden tai luovan toimijuuden tukeminen. Ryhmämuotoisessa sävellystoiminnassa myös lasten vertaissuhteilla sekä yhdessä tekemisellä nähdään olevan suuri merkitys. Opettajan asenteen ja hänen ottamansa roolin ajatellaan olevan avainasemassa sävellystoiminnan toteuttamiselle ja kehittämiselle, sekä sen potentiaalisille hyödyille.

Säveltämisenä voidaan nähdä kaikki musiikillinen tekeminen, jossa musiikkia keksitään ja luodaan itse (Väkevä & Tikkanen 2013, 5-8). Major & Cottlen (2010) mukaan säveltäminen on ei-musiikillisten ideoiden muuntamista musiikilliseen muotoon. Säveltäminen voidaan myös määritellä musiikilliseksi tiedonluomiseksi (Huttunen 2017, 150-151). Ojala & Väkevä (2013) näkevät säveltämisestä luovana tutkimusprosessina, jonka tulisi olla mahdollista kaikille. He painottavat uudenlaista näkemystä säveltämisestä, jossa keskiössä on nimenomaan sävellysprosessi eikä niinkään sen tuloksena saatu tuotos. Säveltämiseen liittyy esimerkiksi yksilöllinen ongelmanratkaisu, merkitysten löytäminen ja tuottaminen sekä sosiaalisuus ja kulttuurisuus. (Ojala & Väkevä 2013, 10-17.) Muhonen (2016) näkee säveltämisestä oppijan luovan toimijuuden tukemisena, sekä yhteisöllisenä musiikillisena toimintana. Hän määrittelee säveltämistä pitkän aikavälin yhteistoiminnallisena ja luovana prosessina. Myös hänen näkemyksessään säveltämisestä painottuu tutkiva ote ja ongelmanratkaisu. (Muhonen 2016, 9-10, 87.)

Huttunen (2017) korostaa kehittämässään osallistavassa sävellysmenetelmässä (OSM) sekä säveltämisestä taitoja, että vuorovaikutustaitoja. Hänen mukaansa oleellista olisi nähdä säveltäminen musiikillisten taitojen kehittämisen lisäksi myös esimerkiksi osallisuuden, oppimaan oppimisen sekä toimijataitojen näkökulmasta. (Huttunen 2017, 45-52, 169.) Ruokosen (2016, 56) mukaan säveltäminen kehittää lapsen oppimista laaja-alaisesti, erityisesti luovaa ajattelua sekä ongelmanratkaisukykyä. Esimerkiksi parityöskentelynä toteutetun sävellystehtävän on havaittu kehittävän lasten ajattelun, arvioinnin sekä keskustelun taitoja. Musiikillisen keksinnän avulla lapset voivat yhdessä ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä. Yhdessä säveltämisestä nähdään kehittävän lasten arvioivaa ja kriittistä ajattelua, sekä rakentavan kritiikin taitoja. (Major & Cottle

2010.) Parhaimmillaan säveltäminen lasten kanssa voi lisätä heidän kokemustaan omasta musiikillisesta potentiaalistaan ja taidoistaan. Säveltäminen voi tuottaa lapsille merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja lisätä heidän toimijuuttaan. (Muhonen 2016, 95.)

Yhteissäveltäminen vaikuttaa kirjallisuuden perusteella olevan nykypäivän kasvatusajatteluun sopiva luovan musiikin tuottamisen toimintamuoto. Siinä korostuu vuorovaikutustaitojen, luovan ajattelun sekä ongelmanratkaisun taitojen kehittyminen. (Major & Cottle 2010; Ruokonen, Kattainen & Ruismäki 2012; Partti & Westerlund 2013; Muhonen 2016; Huttunen 2017.) Ruokosen ym. (2012) tutkimuksessa päiväkotiryhmässä toteutettu ryhmämuotoinen kantele-sävellys piti sisällään useiden taitojen kehittymistä. Luovan ongelmanratkaisun ja sosiaalisten taitojen lisäksi lapset oppivat esimerkiksi matemaattisia ja kielellisiä taitoja. Yhteissäveltämisen nähtiin olevan Vasu-perusteiden (2018) mukaista laaja-alaista luovaa toimintaa. Lasten todettiin olevan toiminnasta kiinnostuneita ja innostuneita. (Ruokonen ym. 2012.) Yhteissäveltämisessä painottuu oppijan aktiivinen rooli musiikin keksijänä sekä oppiminen vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa (Muhonen 2013, 85-86).

Säveltämisen toteuttaminen vaatii opettajalta kykyä sietää keskeneräisyyttä, oppijoiden eriaikaisuutta työskentelyssä, sekä muuttuvia tilanteita. Samalla on kuitenkin tärkeää myös tilanteen hallinta ja lasten ohjeistaminen ja auttaminen. Kannustus ja rohkaisu ovat suuressa roolissa sävellysprosessin alkuvaiheessa, jotta turvallinen ilmapiiri saadaan luotua. (Huttunen 2017, 159, 172-173.) Myös Ruokonen (2016, 56) painottaa luovassa musisoinnissa opettajan luomaa kannustavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä. Näin ajattelee myös Kenney (2007), jonka mukaan lapsia tulisi rohkaista ja kannustaa musiikilliseen keksimiseen. Kenney esittää, että pienen lapsen musiikillista keksintää ja kokeilemista tukahdutetaan enemmän kuin vaikkapa kuvataiteellista ilmaisua. Sen sijaan, että lapsia kiinnostavat äänet tuotaisiin esille ja niiden tutkimista tuettaisiin, ajatellaan, että säveltäminen on vain harvoja lahjakkaita varten. Lapsen tuottama ääni koetaan usein meluna, eikä luomisena. Aikuisten tulisi oppia sietämään tätä melua ja tukea äänien tutkimista. (Kenney 2007.) Muhonen (2016) näkee oleellisena lasten aloitteisiin tarttumisen, jotta säveltämisestä tulisi lapsille itselleen merkityksellistä. Oleellista olisi tunnistaa pedagogiset tavoitteet ja yhdistää ne lasten omiin tavoitteisiin. (Muhonen 2016, 82-83.)

Pienten lasten kohdalla äänien tutkimiseen kannustavaa äänimateriaalia tulisi olla esillä, lasten vapaassa käytössä. Lasten musiikillista keksintää tulisi tukea lisäkysymyksin ja ehdotuksin, samalla sanoittaen musisointia musiikillisin termein.

Luovaa musiikin käyttämistä voi yhdistää myös esimerkiksi sadun tai kuvan rikastamiseen äänimaisemalla. Äänien tutkiminen ja vapaa tuottaminen ovat säveltämiseen johtava ja kannustava vaihe. Valmiita musiikkiteoksia ja sävellyksiä voidaan nauhoittaa ja kirjata ylös eri tavoin. (Kenney 2007; Ruokonen 2016, 169-171.) Ruokosen mukaan esi- ja alkuopetuksen säveltäminen sisältää useita eri laaja-alaisen osaamisen sekä oppimisen alueita. Säveltämistä voidaan toteuttaa eri tavoin ja menetelmin, esimerkiksi design-oppimisen neljän vaiheen kautta, jossa ensin valmistaudutaan säveltämiseen, sitten ideoidaan ja tutkitaan, jonka seurauksena luodaan laulusta prototyyppi ja lopulta valmis teos. (Ruokonen 2016, 171-172.)

Pedagoginen suunnittelu ja opettajan oma toiminta vaikuttavat sävellystoiminnan toteuttamiseen. Lasten omaehtoista musisointia tulisi havainnoida, jotta opettaja saa tietoa lasten toiminnasta. (Kenney 2007.) Lapsiryhmän taidot, sävellysprosessin vaihe sekä toiminnan tavoitteet vaikuttavat siihen, minkälainen opettajan rooli milloinkin on (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73). Lasten musiikillista luovuutta sekä toimintaan sitoutuneisuutta edistää se, että heidän annetaan itse säädellä omaa osallistumisen astettaan toiminnassa. Opettajan tulisi pohtia omaa vallankäyttöään ja sitä milloin lapsi tarvitsee vapautta tai tukea. (Karjalainen-Väkevä 2013, 79-80; Muhonen 2016, 87-89.) Opetus tulisi suunnitella siten, että siihen mahtuu myös avoimia tilanteita, jolloin lasten on mahdollista tehdä aloitteita ja opettajan on mahdollista tarttua niihin. Opettajan tulisi heittäytyä itse oppimaan lasten kanssa yhdessä. (Muhonen 2016, 83-84.)

Opettajan asenteen ja toiminnan nähdään olevan avainasemassa säveltämistoiminnan kehittämisessä. Säveltämiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta olisi tärkeää ymmärtää säveltäminen kaikille mahdollisena musiikillisena toimintana (Ojala & Väkevä 2013, 17). Myös Muhonen (2016) toteaa väitöstutkimuksessaan säveltämisen olevan mahdollista vain, jos jokainen oppija nähdään kykenevänä säveltäjänä. Hänen mukaansa opetuskäytäntöjen, kuten sävellyttämisen kehittämisen tulisi tapahtua yhdessä oppijoiden kanssa. Opettajan reflektiivisyys omaa työtänsä kohtaan on myös oleellista säveltämisen käytäntöjä pohtiessa. (Muhonen 2016, 9-10, 91.) Ojala & Väkevä (2013, 20) näkevät oleellisena, että oppijoita kannustettaisiin musiikilliseen kokeilemiseen ennen jo olemassa olevien tyylien ja teosten opettelemista.

Huttunen (2017) näkee sävellyttämiskäytäntöjen kehittämisessä oleellista opettajien kouluttamista säveltämisen opettamiseen. Hän toteaa myös varhaisessa vaiheessa aloitetun musiikillisen keksinnän olevan tärkeää. (Huttunen 2017, 182-186.) Myös

Muhonen (2016, 83) toteaa opettajankoulutuksen kehittämisen olevan mahdollisuus kehittää luovaa musiikkikasvatusta, kuten säveltämisen käytäntöjä. Ruokosen ym. (2012) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien musiikinopetuksessa opiskelijoita tulisi haastaa löytämään luovuus kaikissa ihmisissä. Säveltämistoiminnan kehittämisen tarve on siis olemassa ja se vaatii ennen kaikkea opettajien ja opettajiksi opiskelevien osaamisen kehittämistä.

2.1.3 Luovan toiminnan menetelmiä varhaiskasvatuksessa

Alla esittelen muutamia suomalaisia, varhaiskasvatuksessa käytettyjä luovia menetelmiä. Menetelmien tutkiminen etukäteen konkretisoi ajatteluani siitä, millaista luova toiminta varhaiskasvatuksessa on käytännössä. Siten menetelmiin tutustuminen helpotti oman toimintatutkimukseni suunnittelua ja etenemistä. Esittelyn jälkeen pohdin mitä yhteisiä piirteitä menetelmistä löytyy.

Sadutusmenetelmä pohjautuu oppimiskäsitykseen, jossa lapsi on aktiivinen toimija ympäristössään ja tarvitsee kokemuksia osallisuudesta. Sadutus on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen menetelmä, jossa lapsen on tarkoitus kertoa omaa satuaan ilman ennakkoon määriteltyjä tavoitteita. Lapsen tuottama tarina kirjataan ylös juuri sellaisena kuin se on kerrottu ja sitä toistetaan eri yhteyksissä. Sadutuksessa painottuu tilanteessa olevien vastavuoroisuus tarkkaavaisena kertomisena ja kuuntelemisena sekä kokemuksen jakamisena. Sadutuksen voi tehdä joko annetusta aiheesta tai lapsen itse keksimästä aiheesta. Ennen sadutusta voidaan tehdä sadun kertomista, jossa tarinan kerrontaa harjoitellaan enemmän aikuislähtöisesti. (Karlsson 2005, 110-115.) Sadutusta käytetään eri-ikäisten lasten kanssa silloin, kun halutaan kuulla lapsen ajatuksia sellaisenaan, ilman johdattelua. Tästä johtuen sadutusta käytetään myös tutkimusaineistojen tuottamisessa. Sadutuksen avulla on tarkoitus saada aidosti lapsen ääni kuuluviin ja saada muutettua esimerkiksi opettajan ja oppilaan välistä valta-asemaa aiempaa demokraattisemmaksi. (Karlsson & Riihelä 2012, 169-174.)

Herkkien korvien tehtäväkortit on materiaali, jonka tarkoituksena on saada lapsi kiinnostumaan erilaisista äänistä ja äänen ja kuvan yhdistämisestä. Tehtäväkortteja voi käyttää laaja-alaisesti, erityisesti tukemaan lapsen monilukutaidon kehittymistä, sekä äänien tutkimista ja keksintää. Materiaalia voi käyttää eri tavoin ja eri tilanteisiin sopien, esimerkiksi äänitaiteen tuottamisen lähtökohtana. Herkkien korttien tehtäväkortit ovat sähköisesti käytettäviä tai tulostettavia kortteja, joissa sekä kuvitettu, että kysymyksin

ja ohjein annetut tehtävät kannustavat lasta keksimään, pohtimaan ja kuvittamaan erilaisiin mielikuvituksellisiin ääniin liittyviä asioita. (Sintonen & Erfvig 2015; 2016; 2015-2020).

Tarinasäveltäminen on varhaiskasvatuksen kontekstissa kehitetty menetelmä, jonka tarkoituksena on musiikillinen vuorovaikutus kahden ihmisen välillä. Tarinasäveltämisessä lapsi voi käsitellä tunteitaan ja kokemuksiaan ja menetelmä sopii erityisen hyvin esimerkiksi lapsille, jotka tarvitsevat jollakin osa-alueella erityistä tukea. Menetelmällä on terapeuttisia piirteitä ja se on kehitetty yhdessä lasten kanssa ja on siten menetelmänä lapsilähtöinen. Tarinasäveltäminen tarjoaa lapselle mahdollisuuden ilmaista itseään ja mielensisäisiä prosessejaan. Menetelmä koostuu neljästä vaiheesta, joista ensimmäinen on musiikillinen ilmaisu, johon voidaan käyttää mitä tahansa instrumentteja tai esineitä. Toinen vaihe on vuorovaikutus säveltäjän (esimerkiksi lapsi) ja kanssasäveltäjän (esimerkiksi opettaja) välillä. Tarkoituksena on kuulla säveltäjän ajatuksia ja ilmaisua, kanssasäveltäjän kirjoittaessa niitä ylös. Vaikka lähtökohtana onkin säveltäjän itseilmaisu, tapahtuu prosessissa todennäköisesti myös eri asioiden oppimista. Kolmas vaihe on teoksen merkitseminen ylös siten, että se on mahdollista toistaa. Merkitsemisen tapa voi vaihdella tilanteesta riippuen ja se voi olla esimerkiksi piirros tai nuotinnos halutulla nuottikirjoituksella. Neljäs vaihe on teoksen esittäminen valikoidulle yleisölle. (Hakomäki 2013, 33-40.)

Laulupiirtäminen on kuvallista ja laulullista ilmaisua yhdistävä menetelmä, jonka tarkoituksena on edistää lapsen osallisuutta ja oppimista. Laulupiirtämisessä voidaan käyttää valmiita lauluja, tai improvisoida omia lauluja. Laulamisen ja piirtämisen yhdistämisen ajatellaan tukevan sekä lapsen kuvallista ilmaisua, että laulun sanojen ymmärtämistä, mutta myös esimerkiksi käsitteiden hahmottamista sekä motorisia taitoja. Laulupiirtämistä voi toteuttaa eri tavoilla ja siten menetelmää käyttäessä voidaan säädellä lapsen keksinnän astetta. Esimerkiksi abstrakteja kuvia tuottaessa lapsella on enemmän ilmaisun vapautta, kuin vaikkapa hahmoja piirrettäessä. Improvisaationa tuotettujen laulupiirrosten ajatellaan tukevan lasten itseilmaisua. Menetelmä on muovattavissa lasten tarpeisiin ja taitotasoon sopivaksi, esimerkiksi piirtämällä ilmaan, paperille tai kehoon. (Lappalainen 2017, 11-17.) Laulupiirtäminen vastaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) tavoitteita monipuolisuudellaan ja sen nähdään siten edistävän lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä (Ruokonen 2017, 78-80).

Kaikista menetelmistä on tulkintani mukaan löydettävissä lapsen omaa luovaa ilmaisua ja keksintää kehittäviä piirteitä. Menetelmät ovat myös laaja-alaisesti toteutettavissa, eli niiden avulla voidaan oppia oppimisen eri osa-alueisiin liittyviä asioita. Myös lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutuksellisuus on menetelmissä läsnä, sekä se, että menetelmät kannustavat lasta kokeilemaan, tutkimaan ja keksimään itse. Menetelmissä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan luovalle keksinnälle ja lapsen aloitteille on tilaa. Aikuisen rooli menetelmissä on hyväksyvä, sekä lasta kuunteleva ja kannustava. Näin ollen näen yllä esitellyissä menetelmissä paljon luovaa toimijuutta tukevia elementtejä.

2.2 Käsitteiden määrittelyä

Tässä luvussa määrittelen tarkemmin tutkimuksen kannalta oleellisia käsitteitä – osallisuutta ja toimijuutta, sekä lapsen luovaa toimijuutta. Käsitteet ovat nousseet esiin varhaiskasvatuksessa ja musiikkikasvatuksessa noudatettavasta oppimiskäsityksestä, sekä lukemani teoreettisen kirjallisuuden perusteella. Myös oma lähtökohtani tarkastella varhaiskasvatuksessa toteutettavan musiikillisen toiminnan kehittämistä lapsilähtöisempään ja luovuutta edistävään suuntaan, on osaltaan vaikuttanut käsitteiden valikoitumiseen. Osallisuus ja toimijuus ovat enenevissä määrin suomalaisen kasvatustajattelijan peruskäsitteitä, ja tutkimusta niiden ympärillä tehdään koko ajan enemmän. Käsitteiden syvällinen ymmärtäminen tutkimustiedon valossa on oleellista tutkimukseni toteutuksen, sekä aineiston analyysin kannalta.

Osallisuuden ja toimijuuden nähdään usein liittyvän vahvasti toisiinsa. Määritelmiä on kuitenkin useita, ja ne vaihtelevat riippuen kontekstista sekä lapsi- ja oppimiskäsityksistä. Tässä tutkielmassa osallisuus ja toimijuus määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisen oppimiskäsityksen mukaan, jossa oppiminen tapahtuu myönteisessä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten sekä ympäristön kanssa (Vasuperusteet 2018, 21-22.). Pyrin muodostamaan mahdollisimman laajan kuvan osallisuudesta ja toimijuudesta varhaispedagogisessa kontekstissa. Lisäksi, koska tutkielmani aihe on lapsen luovaan toimijuuteen liittyvä, määrittelen myös luovan toimijuuden käsitettä, sekä aikuisen roolia sen kehittämisessä.

2.2.1 Osallisuus

Osallisuutta ja toimijuutta pidetään lasten oikeutena ja erityisesti lasten kanssa työskentelevien nähdään olevan avainasemassa niiden toteutumiselle. Molempien käsitteiden voidaan nähdä liittyvän siihen, kuinka kykenevänä tai hoivattavana lapsi nähdään. Se, miten pystyvänä lapsi nähdään, vaikuttaa siihen kuinka paljon lapsen toimintaa rajoitetaan tai kuinka paljon hänelle annetaan aktiivisen toimimisen mahdollisuuksia. (Mentha, Church & Page 2015.) Tässä alaluvussa määrittelen tarkemmin osallisuutta ja seuraavassa alaluvussa toimijuutta. Vaikka käsitteet liittyvät vahvasti toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä, pyrin myös löytämään niistä toisistaan eroavia ominaispiirteitä.

Yhtenä osallisuuden osa-alueena voidaan pitää lasten aitoa osallistumista päätöksentekoon siten, että lapset ja aikuiset jakavat valtaa ja vastuuta päätöksistä yhdessä. Osallisuuteen siis liittyy aina lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde ja aikuinen toimii osallisuuden mahdollistajana tai estäjänä. (Shier 2001; Turja 2011; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2014.) Turjan (2011) mukaan osallisuutta voi olla niin yksilö- kuin yhteisötasollakin, jotka on molemmat otettava huomioon varhaiskasvatuksessa. Yksilötasolla päätöksentekoon liittyvä osallisuus voi olla esimerkiksi vaikutusvaltaa omista leikeistä ja yhteisötasolla ryhmän pelisääntöjen sopimista tai oppimisympäristön kehittämistä yhdessä. Osallisuuteen liittyy myös lapsen mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa omia projektejaan sekä osallistua aikuisjohtoisten prosessien eri vaiheisiin. (Turja 2011.) Shierin (2001, Hartia 1995 mukaillen) osallisuuden mallin mukaan osallisuuden toteutumiseen vaikuttaa esimerkiksi aikuisten asenteet, konkreettinen toiminta, organisaatioiden rakenteet sekä lait ja muut velvoitteet. Shierin mukaan osallisuuden toteutuessa lapsia kuunnellaan ja kannustetaan ilmaisemaan itseään siten, että heidän ajatuksensa todella vaikuttavat tehtyihin päätöksiin. (Shier 2001.)

Osallisuus voidaan myös määritellä tunnekokemuksena, jossa lapsi kokee tulleeensa kuulluiksi ja arvostetuksi. Turja (2011) pitää tärkeänä lapsen sisäistä kokemusta siitä, että toiminta on merkityksellistä ja että lapsi kokee kuuluvansa ryhmään. Osallisuuden kokemus syntyy esimerkiksi luottamuksen ja lapsen merkityksellisyyden osoittamisesta lapsille. (Turja 2011.) Myös Venninen ym. (2014) määrittelevät osallisuutta toimintana, jossa aikuiset kunnioittavat ja kuuntelevat lapsia ja ovat kiinnostuneita heidän

asioistaan. Osallisuuden toteutuessa lapsi kokee olevansa sekä vastuullinen, että voimaantunut. (Venninen ym. 2014.) Voidaan siis ajatella, että osallisuuden toteutumiselle oleellista on aikuisen luoma psyykkinen ja sosiaalinen ilmapiiri.

Kultti (2015) näkee toimintaan sitoutuneisuuden sekä lapsen näkökulman huomioimisen osana osallisuuden määritelmää. Hänen mukaansa osallisuutta lisää opettajan ammattitaito ymmärtää lapsen kokemuksia ja ilmaisutapaa ja niiden perusteella muokata toimintaa. Lapsen osallisuus ei vaadi välttämättä puhetta, vaan perustuu lapsen näkökulman ymmärtämiseen. (Kultti 2015.) Osallisuutta on myös se, että lapset saavat tietoa heitä koskevista asioista ja vaikutusmahdollisuuksista. Varhaiskasvatuksessa tällaisia asioita ovat esimerkiksi tieto lasta koskevista säännöistä, odotuksista ja mahdollisuuksista. (Turja 2011; Venninen ym. 2014.) Tietoon liittyvää osallisuutta lisää ympäristöstä kertominen, välineiden saatavilla oleminen sekä kuvien käyttäminen tiedon välittämisessä. (Turja 2011). Näkisin itse myös luovilla menetelmillä olevan potentiaalia osallisuuden mahdollistamisessa. Esimerkiksi edellä esitelty sadutusmenetelmä pyrkii nimenomaan lapsen näkökulman esille tuomiseen, ja lapsen ja aikuisen valtasuhteen rikkomiseen (Karlsson & Riihelä 2012, 169-174).

Osallisuuden kehittäminen lapsiryhmässä vaatii työntekijöiltä kykyä reflektoida omaa toimintaansa sekä ajatteluaan. Työntekijän on myös oltava valmis muuttamaan omaa toimintaansa aikuisjohtoisesta kohti jaettua kokemusta lapsen kanssa. (Kangas, Venninen & Ojala 2016.) Opettajien osallisuuteen liittyvän tietämyksen lisääminen auttaa opettajia muuttamaan käytäntöjään kohti jaettua päätöksentekoa ja lasten näkemysten parempaa huomioimista (Correia, Carvalho, Fialho & Aguiar 2020). Osallisuus voi toteutua, kun työntekijä havainnoi lasten kiinnostuksen kohteita sekä aloitteita, ja keskustelee näistä avoimesti lasten kanssa. Erityisesti pienten lasten kohdalla tärkeää on lasten ilmeiden ja eleiden huomioiminen. Havaintojen perusteella myös oppimisympäristöä on mahdollista muokata osallisuutta edistävään suuntaan. (Turja 2011; Kangas ym. 2016.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että osallisuuden määritelmä kattaa lasten oikeuden tulla kuulluksi ja nähdyksi, ilmaista mielipiteitään, osallistua päätöksentekoon, toimia omissa ympäristöissään sekä kokea kuuluvansa ryhmään. Osallisuuden toteutumisen voidaan ajatella olevan aikuisen vastuulla ja siihen liittyy aikuisen kyky tuoda esille kunnioitusta ja kiinnostusta lasta kohtaan. Osallisuuteen nähdään liittyvän vahvasti

lasten ja aikuisten yhteinen vuoropuhelu, neuvottelemine ja sopimine. Lasten havainnointi sekä aikuisen reflektiivinen ajattelutapa edistävät osallisuuden toteutumista lapsiryhmässä.

2.2.2 Toimijuus

Kuten osallisuus, myös toimijuus on vaikuttamisen ja valintojen tekemisen mahdollisuutta, mutta toimijuuden käsitteessä korostuu osallisuutta enemmän myös ympäristössä toimimisen mahdollisuus (Mentha ym. 2015). Varhaispedagogisessa kontekstissa vaikuttamisen mahdollisuuksilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuutta vaikuttaa siihen mitä ja miten asioita opitaan. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa vaikkapa lasten omien projektien luomista, mahdollisuuksia keskustella tai toimia lasten valitsemisssa ryhmisssä tai lasten aloitteiden seuraamissta opetuksessa. Myös oman mielikuvituksen käyttäminen ja lasten omien aikataulujen salliminen voivat tukea toimijuutta. (Adair 2014.) Rainio (2010, 12-13) esittääkin, että leikin avulla lapsi voi liikkua todellisuuden ja mielikuvitusmaailman rajamaailmassa ja siten kokeilla oman toimijuutensa rajoja ja ilmentää omaa toimijuuttaan. Opettaja voi siis omalla toiminnallaan tukea lapsen toimijuutta. Toiminnan reflektointinen yhdessä lasten kanssa voisi olla yksi keino muuttaa pedagogiikkaa toimijuutta tukevaan suuntaan (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rainio 2016).

Toimijuuteen liitetään myös oman itsensä tuntemus, sekä vastuuntunto omasta toiminnasta. Myös oman identiteetin rakentaminen on osa toimijuutta. (Mentha ym. 2015). Toimijuutta kokiessaan lapsi kokee olevansa ohjaksissa omasta toiminnastaan (Hilppö ym. 2016). Lapselle tulisikin antaa mahdollisuuksia itse kokeilla, tutkia ja tehdä ratkaisuja (Adair 2014). Hilpön ym. (2016) tutkimuksessa lapset kokivat toimijuutta eniten leikin aikana, mutta myös esimerkiksi arjen eri tilanteissa sekä ohjatun toiminnan aikana. Lapsen näkökulmasta toimijuuden toteutuminen voi parantaa mielekkyyttä oppia sekä laajentaa oppimisen mahdollisuuksia ja vertaisvuorovaikutuksen tilanteita (Adair 2014). Antamalla lapsille vastuuta ja valtaa toimia omien näkemystensä mukaan, voidaan siis tukea heidän toimijuuden kokemustaan, sekä edistää oppimista.

Toimijuuden käsitteeseen liitetään myös lapsen potentiaalin ja pystyvyyden tunnistaminen (Adair 2014; Mentha ym. 2015). Mahdollistamalla lapselle aktiivisen toimijuuden, mahdollistetaan myös hänen oman potentiaalinsa käyttäminen oppimisen edistämiseksi. Lapsi tulisi nähdä siis kykenevänä ajattelijana ja tekijänä. (Adair 2014.) Kun lapsi kokee olevansa kykenevä, hän tietää mihin pystyy ja mitä haluaa tehdä ja

kokee tekemänsä asiat itselleen tärkeiksi (Hilppö ym. 2016). Varhaiskasvatuksessa lapsen toimijuus voidaan nähdä siten, että lapsi aktiivisesti kokee ja vaikuttaa varhaiskasvatusympäristössään (Markström & Halldén 2009). Markström & Halldén (2009) löysivät tutkimuksessaan keinoja, joilla lapset toivat esiin toimijuuttaan ja pyrkivät vaikuttamaan eri tilanteisiin. Keinoja olivat esimerkiksi aikuiselle vastaamatta jättäminen tai epämiellyttävän tilanteen vältteleminen, neuvottelemineen aikuisten tai muiden lasten kanssa, asioiden nostaminen keskusteluun, toisten lasten auttaminen sekä yhteistyö lasten kesken. (Markström & Halldén 2009.)

Adairin (2014) mukaan sen sijaan että keskityttäisiin valmistamaan lapsia tulevaan koulunkäyntiin ja koulussa tapahtuvaan taitojen testaamiseen, tulisi keskittyä lasten toimijuuden tukemiseen, jotta he osaisivat toimia tulevaisuudessa parempaa yhteiskuntaa rakentaen. Markströmin & Halldénin (2009) mukaan haasteita toimijuudelle asettaa varhaiskasvatuksessa usein toistuvat rutiinit sekä ohjattu toiminta. Rainio (2010, 76-77) havaitsi tutkimuksessaan, että avain lapsen toimijuuden tukemiseen oli lasten tarpeiden tunnistaminen, sekä neuvottelemineen ja valta-aseman jakamineen lasten kanssa. Hänen tutkimuksessaan lasten toimijuutta tuettiin leikkipedagogiikan avulla, jossa toiminta eteni sekä lasten, että aikuisten aloitteista lähtien (Emt., 82-84). Rainio (2010) kuitenkin toteaa, että toimijuus ei ole kaikille lapsille luontaista, jolloin opettajan rooli sen tukemisessa on suuri. Hänen mukaansa mielikuvituksellinen maailma ja se, että toiminnan lopputulos on avoin, voivat tuoda näkyväksi toimijuutta, mutta myös siihen liittyviä ongelmia. (Rainio 2010, 84-88.)

Tutkimusten valossa toimijuus siis näyttäytyy lapsen näkökulman huomioimisessa toimintaa suunniteltaessa ja toteuttaessa. Toimijuuden toteutuessa lapsella on mahdollisuus vaikuttaa ympäristössään ja olla aktiivinen oman oppimisensa edistäjä. Tällöin lapsi nähdään lähtökohtaisesti tasa-arvoisena ja kykenevänä ihmisenä, jonka mielipiteet otetaan huomioon ja niitä arvostetaan. Lapsen annetaan toimia tutkien ja aloitteita tehden. Lapset voivat myös erilaisin keinoin tuoda omaa toimijuuttaan esille, esimerkiksi pyrkimällä rikkomaan varhaiskasvatuksessa noudatettavia sosiaalisia normeja. Toimijuuden käsitteeseen liittyy siis valta-asema lapsen ja aikuisen, sekä ympäristön asettamien sääntöjen välillä. Toimijuuden tukemisessa tärkeänä nähdään toiminta, jota ei ole suunniteltu täysin loppuun ja jossa on tilaa lasten mielikuvitukselle. Näin ollen näen myös toimijuuden tukemisessa mahdollisuuksia luovalle toiminnalle. Esimerkiksi aiemmin esitelty Herkkien korvien tehtäväkortit -materiaali (Sintonen & Ervig 2015) perustuu lasten oman mielikuvituksen ja keksimisen tukemiseen, mikä vaikuttaisi olevan toimijuuden kehittämisessä oleellista.

Opettajan rooli sekä toimijuuden että osallisuuden mahdollistajana vaikuttaa olevan merkittävä. Siinä missä osallisuus tutkimuksen perusteella näyttäytyy enemmän aikuisen toimintana lapsen hyvinvoinnin edistämisessä, näyttäytyy toimijuus lapsen toimintana oman oppimisensa edistämisessä. Silti molemmissa käsitteissä vastuu ja valta niiden toteutumiselle on pitkälti aikuisen käsissä. Kärjistetyn tulkinnan mukaan osallisuudessa aikuinen antaa lapsen vaikuttaa omaan toimintaansa, kun toimijuudessa aikuinen antaa lapsen vaikuttaa lapsen itsensä toimintaan. Käsitteissä on kuitenkin paljon samaa, eikä täyttä erottelua niiden välille varmasti voidakaan tehdä.

2.2.3 Lapsen luova toimijuus

Luova toimijuus määritellään tässä tutkielmassa lapsen aktiivisena ja oma-aloitteisena osallistumisena luovaan toimintaan. Määritelmässä yhdistyy luovuuden, sekä toimijuuden käsitteet. Luovan toimijuuden käsitteessä lapsen ajatellaan olevan aktiivinen oppija myös luovassa toiminnassa ja tuovan oman panoksensa oppimistilanteeseen. (Muhonen 2016, 61.) Lukemani kirjallisuuden perusteella lapsen luovan toimijuuden tukeminen vaatii ympärilleen kannustavan, hyväksyvän ja sallivan sosiaalisen ilmapiirin. Tässä alaluvussa esittelen tarkemmin lapsen luovaa ajattelua, jonka näen tiiviisti liittyvän luovaan toimijuuteen ja sen kehittymiseen. Pohdin lapsen luovaan toimijuuteen vaikuttavia tekijöitä, sillä niiden tunnistaminen on keskeistä tutkimustehtäväni- ja kysymysteni kannalta. Määrittelen myös aikuisen roolia luovan toiminnan mahdollistajana.

Lasten luova ajattelu varhaisiän pedagogiikassa on suhteellisen uusi tutkimuksen alue ja herättänyt enemmän kiinnostusta vasta viime vuosina (Young 2016; Leggett 2017). Leggettin mukaan yksi syy tälle on se, että luovuuden ajatellaan olevan tärkeää vain silloin, kun sillä saadaan hyötyä yhteiskunnalle. Siksi siis aikuisten luovuuden tutkiminen on ollut keskiössä, eikä lasten luovuuden ole ajateltu olevan merkityksellistä. (Leggett 2017.) Esimerkiksi Amerikkalaisessa luovuusajattelussa luovuuden ajatellaan tuottavan jotakin konkreettista, kuten tuotteen. Australian ja Britannian opetussuunnitelmissa luovuuden taas ajatellaan olevan itseilmaisua erilaisten taidemuotojen välityksellä. (Leggett 2017.) Kiinalaisessa tutkimuksessa taas havaittiin, että luovaa toimintaa voi integroida mihin tahansa oppimisen osa-alueeseen ja sen avulla toimintaa voidaan muokata lapsilähtöisemmäksi ja kokemuksellisemmäksi. Myös

lasten suhtautumisen opetukseen huomattiin olevan aiempaa positiivisempaa, kun opetuksessa käytettiin luovia menetelmiä. (Cheung 2013.) Käsityksiä luovuudesta ja sen vaikutuksista lapseen on siis monia.

Gnezda (2011) määrittelee luovuuden emotionaaliseksi ja kognitiiviseksi prosessiksi. Hän toteaa, että luovan ajattelun aikana ihminen tiedostamattaan yhdistelee tiedon palasia ja ajatusketjuja. Näistä alunperin toisistaan irrallisista tiedonjyvistä muodostuu lopulta uusia ratkaisuja ja asiakokonaisuuksia. Luovasti ajatteleva ihminen pystyy myös siirtämään tietoa asiayhteyksistä toisiin. (Gnezda 2011.) Tätä tukee myös Leggettin (2017) näkemys, jonka mukaan luovan prosessin aikana aivoissa on käynnissä monia yhtäaikaista prosesseja, joiden tuloksena on uusia ajatusyhdistelmiä. Parhaiten tämä tapahtuu toiminnallisessa ja kannustavassa sosiaalisessa ympäristössä, jossa myös lapsen emotionaalinen hyvinvointi otetaan huomioon. Leggettin mukaan luovan prosessin tuotoksena on jotakin uutta ja käyttökelpoista. (Leggett 2017.) Myös Smith (1996) toteaa lapsen luovuuden tarkoittavan sitä, että lapsi yhdistelee aiemmin oppimiaan asioita ja muodostaa niistä jotakin uutta. Hänkin painottaa turvallista sosiaalista ilmapiiriä luovuuteen kannustamisessa. (Smith 1996.)

Gnezdin (2011) mukaan luovan prosessin alussa aivot ovat unenomaisessa tilassa, jossa ideoita haudotaan ja yhdistellään. Kun idea syntyy, kuvaillaan olotilaa usein inspiroituneeksi, innostuneeksi tai tyytyväiseksi. Seuraavaksi ideaa työstetään eteenpäin usein tehokkaasti, niinsanotussa flow-tilassa. Tämä on vaihe, jossa ratkotaan ongelmia, epäonnistutaan ja yritetään uudestaan. Luovassa työssä koetaan usein myös epä mukavuuden ja ahdistuneisuuden tunteita. (Gnezda 2011.) Major & Cottle (2010) esittävät kuitenkin, että luova toiminta on lapselle useimmiten motivoivaa ja lapsi sitoutuu mielikuvituksellisuutta sisältävään toimintaan hyvin. Tämä saa lapsen toimimaan ajattelun korkeammilla tasoilla. (Major & Cottle 2010.) Taiteellisen ja luovan toiminnan aikana lapsi voi alkaa löytää omaa sisäistä ääntään ja ilmentää sitä ja kokemustaan maailmasta. Parhaimmillaan lapsi voi astua taiteilijan asemaan ja kokea itsensä kyvykkäänä. Yhteistöllisessä luovassa toiminnassa lapsi pääsee myös jakamaan valtaa ja vastuuta muiden lasten sekä aikuisten kanssa. Luovassa toiminnassa lapsen on myös mahdollista hahmottaa oman toimintansa syitä ja seurauksia. (Chappel ym. 2016.)

Leggett (2017) perustaa näkemyksensä luovasta toiminnasta sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutteisesti. Hän korostaa erityisesti aikuisen roolia luovuuden mahdollistajana. (Leggett 2017) Sekä Leggett

(2017) että Kim (2017) toteavat, että lasten varhaisen vaiheen opettajat ovat suuressa roolissa luovan ajattelun kehittämisessä. Aikuinen voi esimerkiksi haastaa lapsen ajattelua esittämällä lapselle lisäkysymyksiä. (Leggett 2017; Kim 2017.) Smith (1996) taas korostaa varhaiskasvatuksen opettajan roolia kannustavan ja rohkaisevan ilmapiirin luomisessa, sekä oppimisympäristön muokkaamista luovan toiminnan mahdollistavaksi. Hänen mukaansa luovuutta ei voi pakottaa, mutta luovan toiminnan voi mahdollistaa pedagogisella suunnittelulla, esimerkiksi mahdollistamalla lapsille heitä itseään kiinnostavia leikkejä tai toimintaa (Smith 1996). Luovan toiminnan ja siten myös luovan toimijuuden vuorovaikutteisuus näkyy myös aiemmin esittelemissäni luovissa menetelmissä. Esimerkiksi Hakomäen (2013) tarinasävellys -menetelmä perustuu nimenomaan lapsen kohtaamiselle ja lapsen omista lähtökohdista toimimiseen.

Opettajan olisi tärkeää sanoittaa luovaa toimintaa, esimerkiksi kertomalla, että lapset saavat itse tehdä päätöksiä tai kertomalla ääneen, mitä lapsi on itse keksinyt ja että hän arvostaa lapsen työtä. Tämä lisää luottamusta lapsen ja aikuisen välillä, mikä taas innostaa lasta edelleen toimimaan luovalla tavalla. Opettajan olisi hyvä myös sallia lasten työskennellä vapaasti yhdessä sekä kannustaa lapsia keskustelemaan ratkaisuksistaan toistensa kanssa. (Smith 1996.) Salliva, kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri on Smithin (1996) mukaan oleellista luovuudelle ja ongelmien ratkaisemiselle. Opetusta suunniteltaessa tulisi mennä lasten kiinnostuksen kohteet edellä ja mahdollistaa lasten omat keksinnöt valmiiden lopputulosten sijaan. Materiaalien tulisi olla vapaasti käytettävissä ja saatavilla, jotta lapset voivat säädellä omia luomisprosessejaan. (Smith 1996.) Myös Gnezda (2011) toteaa, että opetustyössä tulisi välttää loppuun asti valmiiksi suunniteltuja projekteja ja antaa tilaa oppilaiden omalle ideoinnille ja prosessoinnille. Tärkeää olisi myös jakaa prosessin tuottamia ajatuksia ja tunteita (Gnezda 2011). Näissä luovaa toimintaa tukevista elementeistä on nähtävissä paljon yhtymäkohtia toimijuutta tukevien elementtien kanssa.

Leggettin (2017) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat (early childhood educator) havaitsivat luovuuteen läheisesti liittyvän neljä asiaa: mielikuvitusta, sisäistä motivaatiota, leikkiä sekä kognitiivista aktiivisuutta asian ratkaisemiseksi. Lasten luovuuteen liitettiin myös viisi uskomusta: 1. Aikuisen rooli on oppimisympäristön kehittäminen 2. Puitteet tarjoavat lapsille luomisen mahdollisuuksia 3. Luovuus on oppimisen väline 4. Luovuutta esiintyy ulkotiloissa ja luonnossa 5. Lapset tarvitsevat aikaa ollakseen luovia. (Leggett 2017.) Opettajat eivät nähneet, että luovuus tapahtuisi lasten ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Leggett huomasikin tutkimuksessaan,

että luovuuden määrittelyä sekä aikuisen merkitystä lapsen luovassa prosessissa tulisi pohtia varhaiskasvatuksessa uudelleen. Aikuisen roolia lapsen luovassa ajattelussa tulisi muovata nykyistä aktiivisemmaksi. (Leggett 2017.) Myös Cheung (2013) ehdottaa, että opettajia tulisi valmentaa sekä tiedollisesti että taidollisesti luovan toiminnan lisäämiseen opetuksessa. Cheungin (2013) interventiotutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat kykenevyytensä opettaa luovaa toimintaa kasvaneen intervention aikana.

Tutkimusten perusteella lapsen luovuus ja luova toimijuus näyttäytyy kognitiivisena prosessina, jossa lapsi aktiivisesti rakentaa uutta tietoa ja uusia ratkaisuja. Lapsen luova toimijuus vaatii puitteet, joissa sosiaalinen ja emotionaalinen ilmapiiri ovat turvallisia ja kannustavia. Luovan toiminta on usein lapselle mieluista ja sen avulla voidaan tukea lapsen identiteetin kehittymistä, sekä yhdessä toimimista. Aikuisen rooli lapsen luovuuden ja luovan toiminnan mahdollistajana on moninainen. Opettaja voi tukea lapsen luovaa toimijuutta oppimisympäristön, pedagogisen suunnittelun sekä oman toimintansa avulla. Tärkeää on turvallisen ilmapiirin luominen, sekä lasten omien ideoiden ja ajatusten toteuttamisen mahdollistaminen. Omalla vuorovaikutustavallaan opettaja voi tuoda esille, että hän arvostaa ja kannustaa lapsia keksimään ja kokeilemaan itse. Luovan toimijuuden käsite vaikuttaa limittyvän yhteen toimijuuden, sekä osallisuuden käsitteiden kanssa. Kaikista näistä on löydettävissä lasta ja lapsen omia ratkaisuja kunnioittava ajattelutapa, sekä opettajan toiminnan merkitys osallisuuden, toimijuuden ja luovan toimijuuden toteutumiselle.

2.3 4-6-vuotiaan lapsen musiikillinen kehitys ja toiminta

Tässä luvussa kokoon yhteen 4-6-vuotiaiden lasten musiikillisen kehityksen vaihteita, sekä heidän omaa ja heille suunniteltua musiikillista toimintaa. Lapsen musiikillisen kehityksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen auttavat ymmärtämään paremmin lapsiryhmää musiikillisen toiminnan aikana. Kehitys- ja oppimisvaiheiden tunteminen auttaa myös suunnittelemaan, toteuttamaan, sekä arvioimaan tutkimustani varten suunnittelemani toimintaa. Tietämys lapsen musiikillisesta kehityksestä on siis tutkimukseni toteutuksen kannalta oleellista. Nykytutkimuksessa painotetaan ajattelua, jossa musiikillinen kehitys etenee tasomaisesti eikä välttämättä tiettyä ikäkautta seuraten. Tästä johtuen käsittelen aihetta 4-6-vuotiaan lapsen tyypillisten musiikillisten kehityksen piirteiden kautta, enkä rajaa ikähaarukkaa vain viisivuotiaaseen lapseen, vaikka ryhmässä, jossa tutkimukseni toteutin oli pääsääntöisesti viisivuotiaita lapsia.

Näin ollen on todennäköistä, että jokainen tutkimukseeni osallistunut lapsi osuu alla esitettyyn määritelmään, vaikka heidän kehitysvaiheensa jonkin verran poikkeaisivatkin toisistaan.

Voyajolu & Ockelford (2016) jakavat varhaisvuosien musiikillisen toiminnan kolmeen osa-alueeseen: musiikin aiheuttamiin reaktioihin, omaan musiikilliseen tuottamiseen, sekä vuorovaikutukseen musiikin välityksellä. Heidän mukaansa 0-5-vuotiaan lapsen musiikillinen kehitys etenee ikään kuin tasoittain. Syntyessään lapsi tuottaa ääniä, reagoi niihin, sekä käyttää ääniä vuorovaikutuksen välineenä ja viiden ikävuoden aikoihin lapsella on tietoja, taitoja ja kulttuurista näkemystä itsensä ilmaisemisesta. (Voyajoly & Ockelford 2016.) Ruokosen (2016, 43) mukaan lapsi on pienestä pitäen luova ja ilmaisee itseään sekä tutkii ympäristöään musiikin avulla. Lindeberg-Piironen & Ruokosen (2017) mukaan lapsi aluksi reagoi kuulemiinsa ääniin ja alkaa vähitellen tuottaa erilaisia ääniä yhä monipuolisemmin. Lapsi alkaa kasvaessaan myös tutkimaan ääniä ja toimimaan musiikillisesti yhä kontrolloidummin. Noin viiden ikävuoden kohdalla lapsella on jo paljon erilaisia musiikillisia taitoja ja hän osoittaa kiinnostusta musiikin luovaan tuottamiseen. (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017, 132-133.)

Myös Pound & Harrison (2003, 22) argumentoivat, että musiikillista kehitystä kannattaa ajatella ennemmin vaiheina tasolta tasolle, kuin ikäkausiin sidottuina vaiheina, sillä lasten taidot eivät kehity aina samanaikaisesti. Myös Lindeberg-Piironen & Ruokonen (2017, 134) painottavat musiikkikasvatusajattelussaan tasomallia, sillä yksilöiden ja ryhmien taidot ja tarpeet voivat vaihdella toisistaan suurestikin. He jakavat lapsen musiikillisen kehityksen kolmeen valmiustasoon, joihin sisältyy taitojen kehittyminen musiikin kaikilla osa-alueilla. Ensimmäisellä valmiustasolla lapsi reagoi musiikkiin liikkumalla, laulaa yksinkertaisia lauluja, ja harjoittelee soittamista erilaisilla rytmisoittimilla. Toisella valmiustasolla musiikillisten käsitteiden hahmottaminen kehittyy ja lapsi pystyy soittamaan ja laulamaan jo vaikeampia lauluja. Kolmannella valmiustasolla musiikilliset perustaidot ovat hallinnassa ja musiikin harjoittelu monipuolistuu. Lapsi osaa tutut laulut ulkoa, soittaa melodioita esimerkiksi laattasoittimilla ja opettelee pieniä koreografioita. Musiikkia kuunnellessaan lapsi erottaa soittimia sekä musiikin ominaisuuksia. Kaikilla tasoilla musiikin luovaa tuottamista voidaan rikastaa esimerkiksi muita taiteen muotoja hyödyntäen. (Emt. 2017, 134-140.)

Voyajolun & Ockelfordin (2016) mukaan 4-5-vuotias lapsi tunnistaa musiikin rakenteellisia piirteitä ja reagoi niihin, sekä eläytyy musiikin tarinallisiin elementteihin. Lapsi osallistuu keskittyneesti lyhyisiin kappaleisiin alusta loppuun. Tässä iässä lapsi laulaa pääosin oikeassa rytmissä ja nuotissa, sekä osaa varioida tutun laulun sävelmää ja soittaa instrumentilla yksinkertaisia kappaleita. Myös lyhyiden kappaleiden improvisoiminen ja esittäminen onnistuu ja lapsi tuo esiin omia ideoitaan. Yhteissoitossa lapsi pystyy jo keskittymään oman osuutensa soittamiseen. (Voyajoly & Ockelford 2016.) 5-vuotias lapsi alkaa hahmottamaan musiikillisia käsitteitä ja elementtejä ja oppii sekä toistaa rytmejä ja sanarytmejä. Säveltarkkuus ja sävelkorkeuksien erottelukyky tarkentuu ja lapsi oppii tässä iässä kappaleita ulkoa. (Ruokonen 2016, 44-45.) Musiikillisten käsitteiden nimeämisessä voi tässä vaiheessa olla suuria eroja, riippuen siitä kuinka paljon niistä on keskusteltu aikuisten ja toisten lasten kanssa (Pound & Harrison 2003, 29).

5-6-vuotiaan lapsen musiikillisessa toiminnassa painottuu yhdessä tekeminen ja hän pystyy seuraamaan jo vaativampiakin ohjeita. Laulamisen säestäminen samaan aikaan alkaa onnistua ja soittaessa voidaan alkaa tutustua jo vaativampiin soittimiin, kuten kanteleeseen tai ukuleleen. Soittaessa ja musiikkia kuunnellessa lapsen tulisi antaa kertoa mielikuvistaan musiikkiin liittyen. Tässä iässä lapsen oma ilmaisu vahvistuu ja toiminnan tulisi sisältää lapsen omaa musiikillista keksintää. (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017, 119-125, 133.) On kuitenkin havaittu, että noin viiden vuoden iässä lapset kaipaavat onnistumisen kokemuksia ja saattavat siten pelätä epäonnistumisia (Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017, 119; Pound & Harrison 2003, 29). Tästä johtuen lapsi tarvitsee tässä ikävaiheessa erityisen paljon kannustusta ja tukea omaan luovaan musisointiinsa (Pound & Harrison 2003, 29-30).

Tätä onnistumisia vaalivaa ja siten ehkä lapsen luovaa musiikillista toimintaa heikentävää vaihetta vaikuttaisi edeltävän vaihe, jossa lapsi nauttii luovasta musiikillisesta kokeilemisestä. Bergerin & Cooperin (2003) tutkimuksessa havaittiin 2-4-vuotiaiden lasten tarve vapaaseen musiikilliseen toimintaan, joka motivoi lapsia enemmän kuin ohjattu musiikillisten taitojen opettelu. Heidän mukaansa lasten vapaa musiikillinen ilmaisu ja toiminta voi edistää myös myöhemmin kehittyviä soittotaitoja. Lasten vapaaseen musisointiin vaikuttaa aikuisen asenne ja käyttäytyminen, joilla voidaan joko heikentää tai tukea lapsen ilmaisua. (Berger & Cooper 2003.) Poundin & Harrisonin (2003, 26-27) näkemys tukee tätä, sillä myös heidän mukaansa 3-4-vuotiaana lapsi on usein erityisen innostunut kokeilemaan, keksimään ja improvisoimaan musiikillisesti. Myös Lindeberg-Piironen & Ruokosen (2017, 118)

mukaan 3-4-vuotiaasta lasta tulisi kannustaa improvisointiin ja omien laulujen keksintään. Voisi ajatella, että jos lasta tässä kokeilevassa vaiheessa kannustaisi jatkamaan improvisaatiota ja omaa keksintää, tottuisi hän siihen siten, ettei epäonnistumisen pelko häittäisi häntä myöhemmässä vaiheessa. Jälleen voidaan todeta lasta ympäröivien aikuisten toiminnalla olevan suuri merkitys lapsen luovaan ja musiikilliseen käyttäytymiseen.

Vaikka yllä onkin esitelty lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita sekä näkökulmia lapsen musiikilliseen toimintaan liittyen, on otettava huomioon, että musiikillinen kehitys on yksilöllistä lapsuudesta aikuisuuteen saakka (Pound & Harrison 2003, 21-22). Lapsen musiikilliseen kehitykseen sekä eri taitojen oppimiseen vaikuttaa se, minkälaisessa ympäristössä lapsi kasvaa. (Voyajoly & Ockelford 2016, 94-98; Ruokonen 2016, 41). Marinan (2017, 17) mukaan lapsen musiikilliseen kehitykseen vaikuttaa fyysiset, psyykkiset, sosiokulttuuriset sekä hengelliset tekijät. Pound & Harrison (2003, 21-22) painottavat erityisesti koulutuksellisen ja kulttuurisen ympäristön vaikutusta musiikillisten taitojen kehittymiseen. Musiikin tekemiseen kannustava ympäristö pitää suunniteltujen musiikkituokioiden lisäksi sisällään mahdollisuuden päästä käsiksi musiikkivälineisiin, sekä aikaa musiikillisiin kokemuksiin. Osa musiikillisesti rikasta ympäristöä on myös aikuisten asenteet. Tärkeää on luoda ilmapiiri, jossa lasta rohkaistaan ja kannustetaan musiikilliseen toimintaan. (Pound & Harrison 2003, 102-103.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että 4-6-vuotiaan lapsen musiikillinen kehitys etenee tasomaisesti, eikä välttämättä ole iästä riippuvaista. Kehitykseen vaikuttaa lapsen kasvatuksellinen ympäristö ja kehitys on kokonaisvaltaista, kaikki musiikkiin liittyvät osa-alueet huomioiden. Tämän ikäisen lapsen voidaan useimmiten olettaa laulavan melko säveltarkasti, kykenevän yhteissoittoon, sekä omaavan kulttuurisia tietoja ja taitoa musiikkiin liittyen. Lapsi mahdollisesti osaa ja haluaa improvisoida ja luoda omaa musiikkiaan, mutta saattaa olla tässä vaiheessa epävarma omasta osaamisestaan ja pelätä virheiden tekemistä. Avainasemassa onkin tällöin opettajan kyky kannustaa ja tukea lasta luovassa musisoinnissa, sekä luoda lapselle musiikilliseen keksintään kutsuva oppimisympäristö.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, teoretisoida ja analysoida 5-6-vuotiaiden lasten kanssa toteutettavaa sävellysprosessia. Tarkastelen erityisesti opettajan roolia sävellysprosessin toteuttamisessa. Toimintatutkimuksen avulla pyrin löytämään lasten kanssa toteutettavaa sävellysprosessia mahdollistavia ja edistäviä tekijöitä, sekä siitä mahdollisesti löytyviä erilaisia vaiheita ja piirteitä. Erityisenä mielenkiinnon kohteena tässä tutkielmassa on lapsen luovan toimijuuden tukeminen, sekä osallisuutta ja toimijuutta edistävän musiikkikasvatuksen kehittäminen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Koska tutkielma on toteutettu tutkivan opettajan näkökulmasta, on painopiste opettajan toiminnan tarkastelussa. Koska oppiminen nähdään tässä tutkimuksessa vuorovaikutteisena ja yhteisöllisenä, ei opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta voida kuitenkaan sivuuttaa. Siten myös lasten toiminnan ajatellaan vaikuttavan tutkimuksen kulkuun ja sen tuloksiin.

Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet lopulliseen muotoonsa tutkielman lähtöajatuksen, teoreettisen taustan sekä tutkimusaineiston perusteella. Musiikkikasvatus varhaiskasvatuksessa on melko tutkimaton aihe, erityisesti säveltämisen osa-alueella. Näin ollen toimintatutkimuksen avulla saatu tieto voi auttaa kehittämään varhaiskasvatuksen musiikillista toimintaa ja lapsen luovaa toimijuutta tukevia menetelmiä. Alla esitettyihin tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan nimenomaan tämän toimintatutkimuksen valossa. Oletuksena ei siis ole vastata kysymyksiin siten, että tutkimustulokset olisivat suoraan siirrettävissä kaikkeen varhaiskasvatuksessa toteutettavaan sävellystoimintaan.

Pyrin tarkastelemaan tutkimustehtävää vastaamalla kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisena 5-6-vuotaiden lasten kanssa toteutettu sävellysprosessi varhaiskasvatuksessa näyttäytyy?
2. Mitkä tekijät opettajan toiminnassa edistävät lapsen luovaa toimijuutta?

Tutkielma on laadullinen toimintatutkimus ja se on toteutettu tutkivan opettajan näkökulmasta. Aineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, jonka perusteella saatuja tuloksia pohdin erityisesti luovaa toimijuutta tukevan musiikkikasvatuksen kehittämisen näkökulmasta. Teoriaosuudessa esitetyn perusteella voidaan olettaa sävellysprosessin ja opettajan toiminnan mahdollisesti tukevan lapsen

luovaa toimijuutta yleisellä tasolla. Koska tämä tutkimus on toteutettu yhdessä lapsiryhmässä ja tutkimusasetelma on avoin muutoksille, en kuitenkaan muodosta hypoteeseja tämän tutkimuksen lopputuloksista etukäteen.

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutin tutkimukseni laadullisena toimintatutkimuksena, tutkivan opettajan näkökulmasta. Aineisto kerättiin keväällä 2019 ja varsinainen analyysi tehtiin talvella 2020 teoriaohjaavana sisällönanalyysina. Tämän pääluvun alaluvuissa esittelen tarkemmin tutkimuksen eri vaiheita ja pyrin kuvailemaan tutkielmani etenemistä mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi. Alaluvut etenevät laadullisen toimintatutkimuksen esittelystä aina aineiston analyysitapaan saakka.

4.1 Laadullinen toimintatutkimus

Laadullista tutkimusta kuvaillaan usein prosessina, jonka eri vaiheet kietoutuvat toisiinsa. Prosessi on muovautuva ja siten myös tutkimuksen painotus tai päämäärä saattaa muuttua tutkimuksen aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16.) Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös tulosten ennalta-arvaamattomuus, johon liittyy omien ennakko-oletusten tiedostaminen ja pyrkimys siihen, etteivät ne ohjaa tutkimuksen toteutusta. (Emt., 19-20.) Toimintatutkimus kuitenkin poikkeaa tästä ajatuksesta siten, että toimintatutkimuksessa tarkoituksena on nimenomaan vaikuttaa tutkittaviin ja heidän toimintaansa (Emt., 128-129.) Tässä tutkielmassa ennakko-oletukseni kumpusivat omasta opetus- sekä musiikkitaustastani, sekä lukemastani kirjallisuudesta aiheeseen liittyen. Ilman tätä perehtyneisyyttä en olisi voinut suunnitella sävellystoimintaa lapsiryhmälle, mutta pyrin siihen, ettei ennakkotietoni ohjaisi toimintaani lapsiryhmässä liikaa. Näin tärkeänä, että lapset saivat myös itse vaikuttaa toiminnan muovautumiseen, antaa palautetta ja ehdotuksia musiikin tekemiseen liittyen. Toimintatutkimukselle onkin tyypillistä, että intervention kohderyhmä nähdään yhtä lailla tiedon tuottajina ja toiminnan kehittäjänä, kuin tutkijakin (Eskola & Suoranta 1998, 128-130).

Valitsin toiminnallisen lähestymistavan tutkimukseeni, koska halusin lisää tietoa siitä, miten musiikkikasvatusta voitaisiin varhaiskasvatuksessa toteuttaa ja kehittää siten, että lapset todella pääsisivät toimimaan ja olemaan luovia. Toimintatutkimuksen

tavoitteena yleensä onkin selvittää käytäntöjen nykyinen tila ja mahdolliset toimenpiteet niiden parantamiseksi. Tarkoituksena on, että prosessin edetessä tutkija muokkaa toimintaa tekemiensä havaintojen perusteella. Kyse on siis sosiaalisen toiminnan kehittämisestä siten, että toiminnasta etsitään ja siihen liitetään teoreettisesti perusteltua tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 127; Kuula 2001, 10-11, 23 ; Heikkinen 2018, 215-216.) Toimintatutkimuksessa teoreettisella katsauksella on suuri merkitys, sillä sen avulla tarkennetaan ja rajataan tutkimustehtävää (Heikkinen 2018, 220-222).

Koska toimintatutkimus pohjautuu tutkijan omiin havaintoihin, on äärimmäisen tärkeää, että havaintojen tekeminen ja kirjaaminen on systemaattista sekä monipuolista (Vilkkä 2018, 156-157). Tässä tutkimuksissa keskityin erityisesti siihen, minkälainen toiminta tukee lapsen luovaa toimijuutta ja minkälaisista vaiheista ja elementeistä sävellysprosessi kyseisen ryhmän kanssa ylipäättään muodostui. Toiminnan aikana sekä äänitteitä kuunnellessa tein havaintoja lasten eleistä, ilmeistä ja erityisesti heidän toiminnastaan ja kommenteistaan toimintaan liittyen. Pääpaino havainnoinnissa oli kuitenkin se, miten opettajat toimivat suhteessa lapsiin, minkälaista suunnittelemani toiminta oli ja mitkä elementit toiminnan aikana veivät lasten luovaa prosessia eteenpäin. Tein havaintoja myös toiminnan suunnitelmista, toteutuksesta ja arvioinnista. Näitä havaintoja sitten analyysivaiheessa teemoittelin ja analysoin teoriaan peilaten. Lopulta pyrin tuottamaan havainnoista jotakin uutta, teoriaan pohjaavaa tietoa. (Vilkkä 2018, 168-169.) Se, mihin pyrin tutkielmallani vaikuttamaan oli itseni tuottama pedagoginen toiminta, eikä missään nimessä lasten mielipiteet, ajatukset tai tietyt taidot.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkija ja tutkittavat toimivat aktiivisesti yhdessä. Tutkija on samalla sekä havainnoivassa että toimintaa ohjaavassa roolissa. Tarkoituksena on, että tutkija ja tutkittavat yhdessä pohtivat toiminnan tavoitteita sekä arviointia. Toiminnan ja tutkimuksen olisi tarkoitus sulautua yhteen siten, että myös tutkittavat alkaisivat tehdä havaintoja toiminnasta. (Eskola & Suoranta 1998, 128.) Kuula (2001, 208) painottaa vuorovaikutusta, sekä luottamuksellista ja keskustelevaa ilmapiiriä tutkijan ja tutkittavien välillä. Halusin itse painottaa lapsille sitä, että kaikki ideat ajatukset ovat tervetulleita ja yhtä oikeita. Pyrin siihen, että lapset alkaisivat vähitellen sävellysprosessin aikana pohtia mikä toiminnassa oli hyvää tai huonoa, kivaa tai tylsää, helppoa tai vaikeaa. Kuula (2001) määrittelee toimintatutkimuksen yhdeksi peruspilariksi muutoksen. Sen lisäksi, että tutkimuksella on siis tavoitteita toiminnan kehittämiseen liittyen, on tärkeää, että tutkimuksen aikana myös liikutaan tavoitteiden

suuntaan. (Emt., 204-207.) Omassa tutkimuksessani en huomannut lapsissa muutosta vielä sävellysprosessin aikana, mutta analyysivaihe paljasti minulle, että muutosta todella tapahtui sävellysprosessin aikana.

Toimintatutkimus on siis prosessi, jossa tutkija ja tutkittavat yhdessä vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja siten myös tuloksiin. Toimintatutkimuksessa toimintaa kehitetään sekä toiminnan aikana, että prosessin jälkeen. Tutkimuksessa yhdistyy toiminnan suunnittelu, havainnointi, sekä arviointi ja kehittäminen. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myös tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin eri vaiheet, kuten aineistonkeruu, teoreettisen viitekehyksen koostaminen sekä analyysi, yhdistyivät toisiinsa.

4.2 Tutkiva opettajuus

Tutkiva opettajuus pohjautuu ajatukseen, ettei koulumaailman moninaisuutta voida selittää ainoastaan ”kovan tieteen” menetelmin. Teoriat ja ajatusmallit jotka soveltuvat yhteen kouluun, eivät välttämättä sovellu yhtä hyvin muihin kouluihin. Tutkiva opettajuus toteutuu sosiaalisessa todellisuudessa, jota ei voida selittää määrällisin menetelmin. Perusajatuksena on tiedon löytäminen sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Tutkivan opettajuuden tavoitteena on luoda ja tarkastella kriittisesti tietoa, jonka pohjalta opetusta voidaan kehittää. Tutkimus ja siitä heränneet johtopäätökset pyritään muuntamaan käytännön toiminnaksi. (Babione 2015, 3-6; Niikko 2018, 254-255.) Oman tutkimukseni asetelma olisi varmasti pääpiirteittäin siirrettävissä mihin tahansa päiväkotiryhmään, mutta ei sellaisenaan. Esimerkiksi lasten musiikilliset taidot vaikuttivat paljon siihen, miten lähdin toimintaa suunnittelemaan. Myös se sosiaalinen todellisuus jonka lasten kanssa yhdessä loimme, olisi tietysti erilainen toisessa ryhmässä ja siten vaikuttaisi tutkimuksen kulkuun. Sävellysprosessi oli täynnä vuorovaikutussuhteita, muutosta ja erilaista toimintaa, eikä määrälliset menetelmät olisi auttaneet tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin vastaamisessa.

Koro-Ljungberg (2014) näkee tutkivan opettajuuden tärkeänä tutkimusnäkökulmana koulutuksen ja koulutusjärjestelmän kehittämisessä. Tutkiva opettajuus voisi hänen mukaansa olla keino opettajien kriittisen ajattelun kehittämiseen ja toisaalta opettajien osallistamiseen poliittisiin keskusteluihin. (Koro-Ljungberg 2014.) Myös Niikko (2018, 256-267) painottaa tutkivan opettajuuden roolia opettajan oman työn kehittämisessä. Koro-Ljungberg (2014) painottaa erityisesti yhteistoiminnallista lähestymistapaa, jossa eri tahot voisivat tuoda tutkimukseen laajempaa näkökulmaa. Tällöin lapset ja toiset

opettajat voidaan nähdä kanssatutkijoina (Koro-Ljungberg 2014). Tutkielmassani yhdistyi oman opetustyön arviointi ja kehittäminen, yhteistyö toisen opettajan ja lasten kanssa sekä näkemys siitä, että omaa työtäni tutkimalla voin mahdollisesti tehdä varhaiskasvatuksessa laajemminkin hyödynnettäviä löytöjä. Yritin luoda ja tarkastella tietoa lasten kanssa toteutettavasta sävellysprosesista ja tämän tiedon pohjalta muovata omaa opetustani vastaamaan tiedosta nousseita tarpeita. Toisaalta pyrin myös teoretisoimaan käytännön toimintaa, jotta säveltämistoimintaa voisi kehittää laajemminkin varhaiskasvatuksessa.

Koro-Ljungberg (2014) on kehittänyt monivaiheisen mallin tutkivan opettajuuden menetelmäksi. Vaiheet etenevät tutkimuskysymysten ja lähtötilanteen kartoittamisesta tutkimusryhmän yhteiseen keskusteluun ja toiminnalliseen, muutosta tuottavaan vaiheeseen. Toiminnan jälkeen pohditaan yhteisesti mitä tapahtunut muutos on tuonut tullessaan. Viimeisessä vaiheessa aiemmista vaiheista saatu tieto kerätään kokoon ja viedään eteenpäin esimerkiksi poliittisille päättäjille. Jokaiseen vaiheeseen kuuluu aineiston analyysi jollakin sopivalla menetelmällä. (Koro-Ljungberg 2014.) Tässä mallissa on paljon toimintatutkimuksen peruspiirteitä, mutta siinä painottuu erityisesti jatkuva keskustelu ja pohtiminen sekä aineiston analyysi jokaisen toteutusvaiheen jälkeen. Ajatusta jatkuvasta keskustelusta ja analyysistä hyödynsin myös omassa tutkimusprosessissani. Koro-Ljungberg (2014) painottaa että hänen menetelmänsä perustuu tekemällä oppimiseen, eikä tutkimustuloksia tai menetelmän toimivuutta voi tietää etukäteen. Myös omassa tutkimuksessani oli läsnä ajatus siitä, että lasten kanssa yhdessä tuotettu lopputulos on ennalta-arvaamaton.

Rantala (2008) nimeää tutkivan opettajuuden haasteeksi sen, että koska toiminta jota tutkitaan, on tutkijalle läpikotaisin tuttua, on hänen vaikea kyseenalaistaa toimintaansa. Hänen mukaansa tarkoituksena kuitenkin on nimenomaan olla tutkimuksen sisällä ja vaikuttaa tutkimusprosessin tapahtumiin. Ideana on löytää tutkimuksen tulokset omaa työtänsä tarkastelemalla. (Rantala 2008, 198-199, 205.) Rantala (2008, 201) käytti omassa oppimisen iloa (Rantala 2005) tutkineessa tutkimuksessaan aineistona videoita oppitunteja, oppilaiden haastatteluja, kuvia sekä pedagogista päiväkirjaa. Olin itse alunperin ajatellut käyttäväni ainoastaan toimintahetkien nauhoituksia, sekä kirjauksia ja muistiinpanoja toimintaan liittyen. Rantalan (2008) ajatus pedagogisesta päiväkirjasta herätti minut kuitenkin ajatukseen siitä, että tarvitsen pohdinnoilleni jonkin konkreettisen alustan, josta voin myöhemmin tehdä havaintoja ajatusprosessini kulusta. Päädyin siten itsekin kirjoittamaan pedagogista päiväkirjaa, mikä helpotti huomattavasti analyysivaihetta. Niikon (2018, 257-258) mukaan tutkiva opettaja

suhtautuu työhönsä uteliaisuudella ja vastauksia kysymyksiin voi hänen mukaansa löytyä päiväkirjan lisäksi myös kollegiaalisen keskustelun avulla. Käytin itsekin hyödyksi toiminnassa mukana olleen opettajan, sekä erityisopettajan kanssa käytyjä keskusteluja.

Yksi tutkivan opettajuuden peruspilareista on reflektointi, mikä liitetään ylipäättään tärkeäksi opettajan työssä kehittymiseen. Babione (2015, 7) esittää reflektiosta kolme eri tapaa: reflektio toiminnan aikana (reflect-in-action), reflektio toiminnan jälkeen (reflection-on-action), sekä reflektio tulevaa toimintaa varten (reflection-for-action). Omassa tutkielmassani käytin näitä kaikkia kolmea tapaa saadakseni toiminnasta lasten kanssa mahdollisimman kattavan, luotettavan ja moniulotteisen kuvan. Myös Rantala (2008) puhuu ”eläytyvästä minästä” joka pyrkii toiminnan aikana ymmärtämään tutkittavien näkökulmaa. Kun toiminta on ohi ja tutkija kirjoittaa päiväkirjaa liittäen havaintojaan teoriaan pohjautuen, on hän ”etääntyvän minän” roolissa. (Rantala 2008, 201-203.) Toiminnan, eli eläytyvän minän aikana tein havaintoja lapsista ja pyrin reflektion avulla muuttamaan omaa toimintaani lasten tarpeita vastaavaksi. Toiminnan jälkeen, pedagogista päiväkirjaa kirjoittaessa eli etääntyvän minän aikana taas pyrin reflektimaan tapahtunutta pohtien, minkälaisia muutoksia olisi tarpeen tehdä seuraavaa toimintakertaa varten. Kirjasin parannusehdotukset muistiin ja tein tarvittavat muutokset aina seuraavan toimintakerran suunnitelmiin.

Tutkiva opettajuus pohjautuu ajatukseen opettajan ammatillisesta kehitymisestä, sekä opetustyön kehittämisestä laajemmin. Tutkiva opettajuus on usein toimintatutkimuksen kaltaista, painotuksen ollessa kuitenkin opettajan oman toiminnan tarkastelussa. Opettajan työhön muutenkin liittyvä reflektiivisyys liittyy myös tutkivaan opettajuuteen ja tarkoituksena onkin pystyä tarkastelemaan omaa pedagogista toimintaansa kriittisesti ja kysymyksiä asettaen. Tässä tutkimuksissa olin itse sekä tutkijan, että opettajan roolissa ja siten vastuussa suunnittelemastani toiminnasta, sekä sen toteutuksesta ja arvioinnista. Toiminnassa mukana oli kuitenkin myös ryhmän oma opettaja ja joskus erityisopettaja, joiden läsnäolo vaikutti toiminnan kulkuun. Tästä johtuen, vaikka analyysin pääpaino onkin oman toimintani tarkastelussa, on huomioon otettu myös esimerkiksi ryhmän oman opettajan toiminta. Vaikka tarkastelun kohteena onkin opettajan toiminta, ei yhteisöllistä näkökulmaa voida tutkivassa opettajuudessa sivuuttaa, sillä opetus on aina vuorovaikutteista ja lasten osuus toiminnassa on yhtä tärkeä kuin opettajan. Tästä johtuen pohdin seuraavassa alaluvussa lapsinäkökulmaisuutta tässä tutkielmassa.

4.3 Lapsinäkökulma tutkimuksessa

Pyrin tutkielmassani kehittämään omaa opettajuuttani ja varhaiskasvatuksessa toteutettavaa säveltämisen pedagogiikkaa tarkastelemalla toimintaani lasten kanssa. Koska tarkoituksena oli analysoida nimenomaan lasten kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, näin tärkeänä lapsinäkökulman esille tuomisen. Lapsinäkökulman tarkastelu kumpuaa myös arvopohjasta, jolla tutkimustani lähdin toteuttamaan. Halusin saada ja lisätä tietoa lapsilähtöisestä ja osallistavasta musiikillisesta toiminnasta varhaiskasvatuksessa. Mielestäni opetustoiminnan tutkimisessa on mahdotonta sivuuttaa lasten näkökulmaa, vaikka analyysi painottuisi opettajan toimintaan. Opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaansa lasten tarpeista käsin ja muuttaa toimintaa lapsista tekemiensä havaintojen perusteella. Näin ollen opetustoimintaa ja sen tutkimista ei voi erottaa lapsen maailmasta.

Karlsson näkee lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ydinelementtinä lapsen, joka toimii tiedon tuottajana. Lapsi kuitenkin toimii suhteessa ympäristöönsä, joten lapsinäkökulmainen tutkimus on myös yhteisöllistä. Uutta tietoa tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siten, että lapsinäkökulma säilyy tutkimuksessa alusta loppuun saakka. (Karlsson 2012, 22-24.) Oma tutkimukseni perustui vahvasti sosiaalisessa tilanteessa luotuun tietoon ja toimintaan, jossa lapset nähtiin tasavertaisina musiikintekijöinä aikuisen rinnalla. Karlssonin (2012) näkemyksen mukaan silloin, kun haluaa tuottaa tietoa lasten kanssa toimimisesta, on kuultava asianomaisia, eli lapsia jotka toiminnassa ovat mukana. Jotta lapset pystyvät todella vaikuttamaan toimintaan ja tiedon luomiseen, on tutkimusasetelman oltava muovautuva. (Emt., 48-50.) Omassa tutkielmassani toiminta oli suunniteltu pääpiirteittäin etukäteen, mutta toimintaa muutettiin tarvittaessa lasten tarpeiden mukaiseksi. Halusin pitää mahdollisuudet avoinna vapaalle luomisprosessille, mikä edellytti minulta valmiutta luopua omasta suunnitelmastani ja toimia lasten ehdottamalla tavalla. Analyysivaiheessa huomasin tämän olleen avainasemassa sävellysprosessin onnistumiselle, sekä lapsen luovan toimijuuden tukemiselle.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa painottuu tutkijan eettinen pohdinta ja lasten nonverbaalisten viestien huomioiminen. Eettisen pohdinnan tulee jatkua tutkimuksen alusta loppuun saakka. Tutkimuksen lopussa on myös muistettava lasten oikeus saada tietää tutkimustuloksista. (Karlsson 2012, 47-48; Aarnos 2018, 174-176.) Tähän tutkielmaan tutkimuslupa haettiin Helsingin kaupungilta, jota ennen pyysin suostumuksen päiväkodin johtajalta sekä lapsiryhmän omalta opettajalta. Jo

tutkimuslupahakemusta kirjoittaessa pohdin tarkasti tutkielman eettistä näkökulmaa. Kirjasin vanhemmille annettuun suostumusasiakirjaan esimerkiksi mahdollisuuden tutkimuksen keskeyttämisestä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Velvoitin myös vanhempia keskustelemaan tutkimukseen osallistuvan lapsensa kanssa tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta. Vanhemmilta pyydetyn suostumusasiakirjan saatekirjeessä oli myös yhteystietoni lisätietojen pyytämiseksi, sekä mahdollisuus antaa vanhemman oma sähköposti tutkimustulosten lähettämistä varten. Anonymiteetin suojaamiseksi valmiissa tutkielmassa ei esiinny lasten oikeita nimiä, ryhmän nimeä eikä lapsista otettu valokuvia toiminnan aikana.

Sen lisäksi, että vanhemmat olivat keskustelleet lastensa kanssa tutkimuksesta, kerroin ensimmäisellä tapaamiskerralla ryhmän kanssa lapsille mistä tutkielmassani on kysymys ja mitä kaikkea tulisimme tekemään. Toiminnan aikana muistutin lapsia kertomaan ajatuksiaan ja ideoitaan toiminnasta, jotta pystyin muovaamaan toimintaa heidän tarpeidensa ja toiveidensa mukaiseksi. Toiminnan aikana painotin lapsille myös sitä, että mitään sellaista ei tarvitse tehdä, mikä tuntuu jollain tapaa epämukavalta. Omassa tutkielmassani lapsinäkökulman toteutumisessa suuri rooli oli ryhmän opettajalla. Hänellä oli ryhmänsä lapsista vankka lapsituntemus ja hän pystyi minua herkemmin tekemään tulkintoja lasten sanattomista viesteistä, viireystiloista ja osaamisen tasosta, mikä auttoi huomioimaan lasten tarpeita paremmin. Aarnoksen (2018, 174-175) mukaan lasten oman opettajan tuntemusta lapsista kannattaakin hyödyntää, kun tutkimusta tehdään lapsiryhmässä.

4.4 Aineiston kerääminen

Aineiston kerääminen tapahtui helsinkiläisessä päiväkotiryhmässä huhti-toukokuussa 2019. Tutkimukseen osallistui 14 lasta, jotka olivat aineiston keruun hetkellä 5-6-vuotiaita. Lapset oli jaettu kahteen 7 lapsen ryhmään, joissa toteutettiin sävellyspajoiksi nimettyjä toimintahetkiä kerran tai kaksi viikossa, viiden viikon ajan. Sävellystoimintaa toteutettiin kummallekin ryhmälle kahdeksan kertaa ja toimintahetket kestivät 35-50 minuuttia kerrallaan. Nauhoitettua aineistoa kertyi yhteensä noin 16 tuntia ja aineiston laajuudesta johtuen päätin analysoida vain toisen ryhmän sävellysprosessin. Näistä kahdeksasta äänitteestä rajautui pois yksi toimintakerta, jonka aikana itse sävellysprosessi ei edennyt. Alunperin jaetut ryhmät sekoittuivat lasten poissaolojen takia, joten lopulliseen otantaan päätyi mukaan yhteensä 12 lasta.

Toiminnan aikana minun lisäksi läsnä oli aina myös ryhmän opettaja tai erityisopettaja. Vaikka olin lapsille ennestään tuttu, en ollut kuitenkaan työskennellyt heidän kanssaan aiemmin näin tiiviisti, joten tämä järjestely tuntui lasten turvallisuudentunteen kannalta hyvältä ratkaisulta. Opettajan läsnäolo helpotti toimintaa, sillä opettajalla oli vankka lapsituntemus ryhmästään ja hän pystyi siten vastaamaan lasten aloitteisiin ja tarpeisiin sopivalla tavalla. Ennen aineiston keräämistä keskustelin ryhmän opettajan kanssa lasten kiinnostuksen kohteista ja ryhmän meneillään olevasta projektista. Ryhmä toteutti parhaillaan oman satunäytelmän kirjoittamisprosessia, johon lapset olivat kehittäneet omia satuhahmoja sekä tarinoita hahmojen ympärille. Opettajan mukaan lapset olivat innostuneita projektista ja osa olikin jo oma-aloitteisesti säveltänyt ja sanoittanut tarinoihin liittyviä lauluja. Näiden ennakkotietojen perusteella suunnittelin toiminnassa käytettävän hyödyksi tätä lapsille jo tuttua satumaailmaa.

Kirjoitin jokaisen toimintakerran jälkeen pedagogista päiväkirjaa, johon kirjasin tärkeimpiä huomioita. Kirjaaminen tapahtui samana tai seuraavana päivänä toiminnan toteutumisesta, jolloin minulla oli vielä hyvässä muistissa lasten eleet, ilmeet, tunnelma, sekä se mikä ääni nauhalla kuului kenellekin lapselle. Nauhoitukset litteroin tarkemmin vasta myöhemmin, aineiston analyysivaiheessa. Dokumentoin myös lasten piirustukset, nuotinnokset, toiminnan suunnitelmat, sekä kaikki kirjatut muistiinpanot toiminnasta. Kirjasin toiminnan aikana tarkkaan ylös lasten keksimät sanat, sanoitukset, sekä yhdessä sopimamme asiat, kuten soittovuorot tai sen mitä soittimia olimme johonkin harjoitukseen valinneet. Materiaalia oli paljon, mutta tarkoista muistiinpanoista oli hyötyä, kun analysoin aineistoa pitkän ajan sen keräämisen jälkeen.

4.5 Aineiston analyysi

Omassa tutkielmassani analyysi ja teoria kulkivat prosessin alusta loppuun käsi kädessä, täydentäen toisiaan ja keskustellen keskenään. Laadullisessa analyysissä tulkintojen suhde teoriaan onkin se, mikä tekee tutkimuksesta tieteellistä (Eskola & Suoranta 1998, 149). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään useimmiten analyysin tarkkuuteen ja laatuun, eikä niinkään aineiston kokoon. Tärkeää on teoreettisten yhteyksien löytäminen aineistoon sekä aineiston avaaminen lukijalle. (Emt., 62.) Heti tutkimusaihetta valitessa aloin käymään läpi lasten luovan toiminnan ja säveltämisen teoriaa, jota hyödynsin toiminnan suunnittelussa. Analyysiprosessi lähti käytiin jo aineiston keräämisen vaiheessa ja samalla myös täydensin alustavaa teoriaa tekemieni havaintojen pohjalta. Sitten siirryin varsinaiseen analyysiin, joka jälleen

suuntasi myös teoriaosuuden lopullista muotoa. Viimeisen analyysikierron jälkeen havainnot ja teoria tuntuivat ikään kuin vakiintuneen ja siirryin tutkimustulosten kirjaamiseen. Tässä luvussa esittelen tarkemmin valitsemaani teoriaohjaavaa sisällönanalyysia analyysitapana, sekä kuvailen analyysiprosessin kulkua.

4.5.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Laadullinen tutkimus nähdään usein kokonaisuutena, jonka eri osat liittyvät tiiviisti toisiinsa. Aineiston keruu, teoreettinen viitekehys, sekä analyysi kulkevat käsi kädessä tutkimuksen alusta loppuun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75-77.) Tässä tutkielmassa teorian, empiirisen osan sekä analyysin yhteys on näkynyt siten, että jo aiheen valinta ja sen teoriaan tutustuminen on vaikuttanut toimintaan ja ajatteluuni koko tutkimusprosessin ajan. Aineistoa voidaan alkaa analysoida esimerkiksi teemoittelun avulla, kuten tein tässä tutkielmassa. Teemoittelussa aineistosta etsitään erilaisia teemoja, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiä. (Emt., 104-107.) Oleellista laadullisessa analyysissä on se, että kaikkea aineistosta löytyvää ei voi sisällyttää analyysiin, vaan löydettyjen havaintojen tulisi vastata tutkittavaa asiaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-105). Myös omassa tutkielmassani löysin erilaisia teemoja ja luokitteluja paljon enemmän, kuin mitä tutkielman laajuus antaisi periksi. Tästä syystä pyrin keskittymään tiukasti vain tutkimuskysymyksiin vastaamiseen, ja jättämään vähälle huomiolle muut aineistosta nousevat havainnot.

Koska teoria on ohjannut toimintaani ja toiminnan herättämät ajatukset taas saaneet minut kiinnittämään tiettyihin asioihin huomiota teoriassa, tuntui teoriaohjaava sisällönanalyysi luonteelta tavalta analysoida tutkimusaineistoa. Teoriaohjaavassa analyysissä teemat nousevat aineistosta, mutta teoria ohjaa niiden löytämistä ja valitsemista. Teoreettinen tieto on siis läsnä, mutta analyysi on avoin aineistosta nouseville seikoille. Tällöin lähdetään usein liikkeelle aineiston läpikäymisestä ja analyysin loppuvaiheessa aletaan tehdä yhteenvetoja ja johtopäätöksiä teoriaan pohjaten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-111.) Tässä tutkielmassa minulla ei siis ollut valmista teoriaa, jota olisin ikään kuin testannut, vaan teoreettisia lähtöajatuksia, joista löysin analyysivaiheessa yhtäläisyyksiä oman aineistoni kanssa.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käytetään usein abduktiivista päättelyä, jossa teoria ja aineistosta käsin tehdyt havainnot vuorottelevat ja keskusteleivat keskenään. Aineiston tuottama tieto siis yhdistetään olemassa olevaan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110, 133.) Teoreettinen tieto ohjaa aineiston läpikäymistä, määrittelemättä

johtopäätöksiä kuitenkin kokonaan. Teoria toimii pohjana ja viitekehyksenä, johon käytännön havainnot peilataan. Seuraavaksi kuvailen tarkemmin analyysiprosessini vaiheet, jonka jälkeen esittelen keskeiset tutkimustulokset peilaten niitä teoriaan.

4.5.2 Analyysin kulku

Ennen toiminnan suunnittelua olin lukenut jonkin verran tutkimuskirjallisuutta tutkimusaiheeseeni liittyen. Minulla oli siis ikään kuin kehikko, jonka sisälle suunnittelin toiminnan ja sen mukaisesti myös jonkinlainen alustava ideaali siitä, minkälaista hyvä sävellystoiminta pienten lasten kanssa on. Tämä ohjasi omaa toimintaani ryhmässä ja siten myös ajatteluani ja analyysiani toiminnan aikana sekä sen jälkeen. Pysin kuitenkin pitämään kaikki mahdollisuudet avoinna, sillä säveltäminen lasten kanssa oli minulle uutta. Aihetta on myös tutkittu hyvin vähän, joten siinäkin mielessä minulla ei ollut muuta vaihtoehtoa, kuin olla avoimena aineistosta nouseville seikoille. Toiminnan toteuttamisen jälkeen, ennen varsinaisen analyysin alkamista täydensin teoreettista kehikkoani, mikä jälleen vaikutti analyysiin. Pysin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti edelleen pitämään ajatukseni avoinna myös sellaisille asioille, joista en kenties ollut vielä osannut ottaa selvää tutkimuskirjallisuuden avulla. Analyysin kuluessa täydensin teoreettista viitekehystä tarpeen mukaan, mikä taas osaltaan vaikutti analyysin kulkuun.

Aineistoa kerätessäni kuuntelin äänitteet aina mahdollisimman pian toiminnan jälkeen, kirjoittaen samalla muistiinpanoja päiväkirjan kaltaisesti. Jo tässä vaiheessa ajatteluprosessi lähti liikkeelle ja alustava analyysi alkoi tällöin. Varsinaisen analyysin aloitin vasta tammikuussa 2020, jota ennen olin vielä pohtinut ja muovannut tutkimuskysymyksiä sekä jatkanut teoreettisen kehikon muodostamista. Aloitin analyysin kuuntelemalla ensin kaikki seitsemän äänitettä nyt toiseen kertaan, samalla kirjoittaen tapahtumia ja niistä herääviä ajatuksia mahdollisimman tarkasti ylös. En litteroinut äänitteitä lauseen tarkkuudella, vaan kirjasin ylös mitä äänitteen aikana tapahtui. Äänitystilanteissa oli paikalla useita henkilöitä ja puhe oli usein päällekkäistä, joten sanasta sanaan litterointi ei tässä tapauksessa olisi ollut tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista. Joitakin tärkeiksi kokemiani keskusteluja kirjasin ylös tarkemmin. Tässä vaiheessa en enää muistanut kaikkia ilmeitä ja eleitä, enkä tunnistanut kaikkien lasten ääniä nauhalta. Saadakseni tarkan kuvan tapahtumista, saatoin halutessani tarkistaa ilmeitä, eleitä tai epäselviä lausahduksia aiemmin kirjoitetusta päiväkirjasta.

Ensimmäisellä kuuntelukerralla pyrkimykseni oli luoda kokonaiskuva siitä, mitä edellisenä keväänä toteutettujen sävellyspajojen aikana tapahtui. Tein havaintoja paikalla olevien henkilöiden käyttäytymisestä ja havainnoin lasten keskinäistä vuorovaikutusta sekä lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta. Havainnoin sitä, mikä sai lapset innostumaan, kuinka helppoa heidän oli tuoda ajatuksiaan esille, tai mitkä seikat saivat heidät vetäytymään tai herpaantumaa sävellystoiminnasta. Tein huomioita erilaisista musiikillisista elementeistä, joita toiminnassa oli. Havaitsin jo tässä vaiheessa erilaisia luovaa toimijuutta ja osallisuutta edistäviä tekijöitä toiminnassa. Tein myös havaintoja siitä, mikä muuttui sävellysprosessin edetessä. Huomasin myös asioita, joita olisin itse voinut tehdä enemmän tai vähemmän tai toisella tavalla.

Kuunneltuani ja litteroituani äänitteet toiseen kertaan, alkoi aineistosta nousta esiin monia teemoja. Koska yhden äänityskerran aikana tapahtui paljon ja vuorovaikutusta oli monen ihmisen välillä samaan aikaan, tuntui teemoja nousevan liian paljon analysoitavaksi. Teemat myös tuntuivat limittyvän ja liittyvän toisiinsa, joten päätin rajata joitakin, tutkimuksen kannalta vähemmän oleellisia teemoja pois. Esimerkiksi yhteisopettajuuden käsitteestä olisi saanut oman teemansa, mutta en kokenut sen olevan itse sävellysprosessin kannalta oleellinen, joten se jäi vähemmälle huomiolle. Oleellisempaa oli esimerkiksi lapsen ja opettajien välinen vuorovaikutus, johon liittyvät seikat nousivat oleellisiksi luovan toimijuuden tukemisessa. Pidin analyysissa fokuksen enemmän oman toimintani tarkastelussa, mutta koska ryhmän opettaja oli läsnä ja esimerkiksi kannusti ja rohkaisi lapsia kuten minäkin, en voinut täysin sivuuttaa hänen toimintaansa. Näin ollen puhuessani opettajan toiminnasta, tarkoitan sillä myös ryhmän opettajan toimintaa. Olin kuitenkin itse se joka toimintaa suunnitteli ja arvioi, joten siksi oma tutkivan opettajan roolini oli analyysin pääosassa.

Päätin aloittaa teemoittelun helpoimmasta, joten ensin aloin käymään sekä litteroitua aineistoa, että päiväkirjaa läpi, kirjaten ylös kaikki musiikkiin liittyvät elementit. Huomasin sekä tarkoituksella, että huomaamattani käyttäneeni laajasti erilaisia musiikillisia työtapoja, sekä tarjoavani lapsille paljon erilaista tietoa ja harjoitusta musiikin eri osa-alueista. Musiikkiin liittyviä elementtejä kirjatessani aloin myös löytämään kaavaa sävellysprosessin etenemisestä. Aloin käymään litteroitua aineistoa läpi toisen kerran, tällä kertaa kirjaten ylös sävellysprosessin etenemisen vaihteita. Tämä teema kulki vahvasti yhdessä musiikkiin liittyvien elementtien kanssa, sillä musiikillisia elementtejä löytyi sävellysprosessin edetessä aina lisää. Jotkin musiikkiin liittyvät elementit taas toistuivat ja niiden toteuttaminen kehittyi prosessin aikana. Musiikkiin liittyvien elementtien löytäminen ei kuitenkaan ollut tutkimuskysymysteni

kannalta oleellista, joten tämä teema rajautui lopullisista tutkimustuloksista pois. Sävellysprosessin eteneminen ja vaiheet on avattu tarkemmin tutkimustuloksia esittelevässä luvussa.

Sävellysprosessin eri vaiheissa huomasin opettajan roolin olevan aina vaiheesta riippuen hieman erilainen. Opettajan ja lasten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja nousi aineistosta niin paljon, että niistä muodostui oma luovaa toimijuutta tukeva teemansa. Kävin litteroidun aineiston läpi kolmannen kerran, poimien aineistosta lapsen luovaa toimijuutta edistäviä vuorovaikutuksellisia seikkoja. Vuorovaikutuksen lisäksi kiinnitin samalla huomiota toiminnassa esiintyviin muihin tekijöihin, kuten työtapoihin ja toiminnan suunnitteluun, jotka vaikuttivat lasten luovaan toimijuuteen. Teema jakautui selkeästi kahteen osa-alueeseen: vuorovaikutuksellisiin tekijöihin ja toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia koskeviin tekijöihin.

Tässä vaiheessa litteroitu aineisto alkoi olla mielessäni jo selkeänä kokonaisuutena ja koin löytämieni teemojen vastaavan tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiini. Teemojen muodostamisen jälkeen jatkoin teoreettisen viitekehyksen tarkentamista, saadakseni sen keskustelemaan paremmin löytämieni teemojen kanssa. Lopuksi kuuntelin äänitteet vielä kerran läpi, mutta tässä vaiheessa en enää löytänyt uusia havaintoja aineistosta. Sekä teoriaosa, että aineiston alayyissä nousseet seikat tuntuivat ikään kuin vakiintuneen. Tuloksia kirjatessa löysin tekemistäni havainnoista paljon yhtymäkohtia teoriaosuudessa esitettyihin näkökulmiin.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen ja tulkiten tutkielmani keskeisiä tutkimustuloksia. Tulokset on esitelty vastaamalla tutkimuskysymyksiini, eli siihen millaisena sävellysprosessi varhaiskasvatuksessa näyttäytyy ja mitkä tekijät opettajan toiminnassa tukevat lapsen luovaa toimijuutta. Joistakin tuloksia hyvin kuvaavista keskusteluista on esitetty sitaatteja, joissa lasten nimet on muutettu. Sitaateissa RO tarkoittaa ryhmän omaa opettajaa ja TO tarkoittaa minua, tutkivaa opettajaa. Sitaatteja on vähän, sillä niiden kirjaaminen ryhmätilanteesta oli haastavaa, eikä kaikkea päällekkäistä vuorovaikutusta olisi sitaattien avulla saanut esille.

5.1 Sävellysprosessi varhaiskasvatuksessa

Sävellysprosessi varhaiskasvatuksessa näyttäytyi paljon erilaista musiikillista toimintaa sisältävänä yhteissäveltämisenä. Säveltämisestä löytyi selkeä, vaihteittain etenevä prosessi, jossa sekä opettajan toiminnalla, että lasten osallisuudella oli suuri merkitys. Sävellysprosessi tässä tutkielmassa jakautui viiteen eri vaiheeseen. Prosessista oli löydettävissä teoriaosassa esittelemäni tiedon mukaisia piirteitä säveltämisestä, sekä 5-6-vuotiaan lapsen musiikillisesta kehityksestä ja toiminnasta. Sävellyspajoiksi nimettyihin toimintahetkiin liittyi aina alku- ja loppupiirit, jotka olivat ryhmän kannalta tärkeitä rutiineja. Näissä piireissä teimme esimerkiksi rytmiä, melodisia tai rauhoittumiseen liittyviä harjoituksia. Seuraavaksi esittelen sävellysprosessin kulkua ja siihen vaikuttavia tekijöitä tutkielman teoreettiseen viitekehykseen peilaten.

Vaihe 1: Luovuuden herättely ja aiheen ideointi

Ensimmäisessä vaiheessa kerroin lapsille tutkielmastani ja keskustelimme heidän kanssaan luovuudesta ja sävellyspajojen sisällöistä. Teimme yhdessä säännöt, joita sävellyspajoissa tulisi noudattaa. Sääntöjä olivat esimerkiksi se, ettei toisten ideoille saa nauraa ja että kaikkien ideat ovat sallittuja. Painotin lapsille, että heidän ideansa olisivat sävellystoiminnan pääosassa ja rohkaisin heitä kertomaan ja kysymään asioita mahdollisimman paljon. Tässä vaiheessa ilmassa oli vielä jännitystä ja arkuutta omien mielipiteiden ilmaisemisessa.

Ideointivaiheessa oli tärkeää kirjata ylös lasten keksimät ideat ja ajatukset, jotta niihin voitiin halutessa myöhemmin palata. Luovuuden herättely ja aiheen ideointi kesti kahden toimintakerran ajan, mutta ideoiden jakamiseen ja ehdotusten tekemiseen kannustettiin lapsia koko sävellysprosessin ajan. Pyysin lapsia kertomaan mitä heidän aiemmin keksimässään Satujen maassa on. Teimme erilaisia pieniä harjoituksia, joissa lapset esimerkiksi keksivät sanarytmejä, kehorytmejä tai ääniä aiemmin keksityistä Satujen maan elementeistä. Osalle lapsista oli vielä tässä vaiheessa todella vaikeaa tuottaa musiikillisesti itse keksimiään asioita. Tämä saattoi johtua siitä, että he eivät ehkä olleet saaneet vastaavanlaiseen toimintaan vielä harjoitusta ja rohkaisua, jolla on todettu olevan suuri merkitys luovan musisoiminnan kehittämisessä (esim. Pound & Harrison 2003; Berger & Cooper 2003). Saattaa myös olla, että he ikäkehitykseensä liittyen pelkäsivät virheiden tekemistä (esim. Pound & Harrison 2003; Lindeberg-Piironen & Ruokonen 2017).

Opettajan rooli ideointivaiheessa oli kannustaa, kysyä, kehua ja tarvittaessa ehdottaa ja auttaa lasta pääsemään eteenpäin jos lapsi ei meinannut keksiä omaa ideaa. Jos ideoita tuli useita, käytimme valitsemisen apuna esimerkiksi äänestämistä. Opettajan oli siedettävä lasten omaehtoista toimintaa, kaaoksenkin tuntua, sekä mahdollistaa lapsille luontevat tavat toimia, jotta keksinnässä päästiin eteenpäin. Luovuuden herättely ja keksintävaihe sisälsi ehdotusten tekemistä, sopimista ja neuvottelua lasten välillä sekä lasten ja aikuisten välillä, kokeilemista, innostuneisuutta ja oma-aloitteisuutta, mutta toisaalta myös vaikeutta keksiä itse jotakin. Oleellista oli, että opettaja tarttui lasten aloitteisiin, myös sanattomiin sellaisiin. Keksimiseen kannustavan ilmapiirin luominen tässä vaiheessa oli oleellista prosessin etenemiselle seuraaviin vaiheisiin (esim. Huttunen 2017). Lasten aloitteiden huomioiminen ja heidän musiikillisen potentiaalinsa esiintuominen prosessin alussa alkoi myös näkyä lasten uskaliaisuutena myöhemmissä vaiheissa (esim. Muhonen 2016).

Vaihe 2: Lyriikoiden keksiminen ja soittimien valitseminen

Sävellysprosessin toiseksi vaiheeksi muotoutui lyriikoiden keksiminen, sekä soittimien valitseminen. Tässä vaiheessa kohtasimme ongelman, sillä olimme jo aloittaneet keksimään lyriikoita tarinanomaisesti, kun eräs lapsi toi esiin tyytymättömyytensä toimintaa kohtaan. Keskustelu siitä, miten lapset haluaisivat toimia, oli koko sävellysprosessin kannalta käänteentekevä. Se pakotti minut muuttamaan toimintaani lasten toivomaan suuntaan, mikä taas sai lapset motivoitumaan toiminnasta enemmän. Minun oli siis luotettava lasten kykeneväisyyteen itse johtaa sävellysprosessia. Alla oleva sitaatti keskustelustamme tuo esiin sen, kuinka lasta kuuntelemalla pääsimme prosessissa eteenpäin lasten toivomalla tavalla.

Liisa: Mä haluan.. Millon voidaan keksiä omia – sssoitt - niinku sellasia, niinku, sellasia, sss - niinku ei tarvii mennä näissä, ei tarvii tehdä näitä rytmejä, niinku, sillei, että tässä mukana on nää kaikki sateenkaariperhoset, vaan niinku ihan ilman niitä ja keksii oman jutun.

TO: No miten sä haluisit keksiä? Nyt saa keksiä kyllä!

Liisa : Jotain.. Muita juttuja, ku mä en haluu tehdä niitä sateenkaariperhosia..

TO: No mitäs sä haluisit tehdä, kerropa?

Liisa: Mä haluan keksiä uusia juttuja!

TO: Uusia juttuja.. Mut mites me voitais keksiä uusia juttuja? Miten me voitais keksiä..

Veera: Ai sinne satumaahan?

TO: No mihin vaan!

Liisa: Vaikka sinne voitaisiin keksiä.. Ota ne kaikki.. Ku me keksittiin vähän paljon niitä, niin...

TO: Aa, niin haluisittekö käyttää niitä muita juttuja siitä?

Liisa: Niin, sitä pinkkejä pilviä ja niitä, sit oli niitä sinisiä kissoja..

Veera: Joo!

Liisa: Mä haluu käyttää ne pinkit pilvet ja sydänlinnut ja... Siniset kissat!

TO: Eli sä haluat tehdä niistä laulun, niinkö?

Liisa: Mä haluan soittaa sitä sydänlintua!

TO: Miltä kuulostais sydänlintu?

Tämän jälkeen lapset kertoivat mitä Satujen maan asiaa he halusivat soittaa ja millä soittimella sitä soitettaisiin.

Jatkoimme lyriikoiden keksimistä tarinan kaltaisesti edelleen, mutta siten, että lapset samalla valitsivat soittimia ja keksivät millä tavoin ja missä järjestyksessä soittimia soitetaan. Lapsilta tilanne vaati rohkeutta tuoda omaa motivaation puutettaan esiin. Näin teki ensin yksi lapsi, jonka toiminta sai muutkin lapset tuomaan omia ajatuksiaan rohkeammin esiin. Tässä vaiheessa alun jännittynyt ilmapiiri alkoi muuttua keskustelevalaksi ja avoimeksi ilmapiiriksi, jossa lapset kokivat jo voivansa tuoda esiin omia näkemyksiään. Keskustelun jälkeiseen lyriikoiden keksimiseen ja soittimien valitsemiseen osallistui kaikki paikalla olleet lapset ja keksiminen sisälsi neuvottelua, sopimista, ehdottamista ja päätöksentekoa. Opettajana koordinoin keskustelua ja varmistin että kaikki tulivat kuulluksi ja saivat ideansa esille. Lopuksi kertosimme keksimämme lyriikat soittaen samalla valittuja soittimia. Tässä vaiheessa sävellysprosessia painottui se, että lasten kanssa uuden keksimiseen tarvitaan kannustava sosiaalinen ilmapiiri (esim. Smith 1996; Leggett 2017). Vaihe kuitenkin sisälsi erilaisia tunteita (esim. Gnezda 2011), joiden kohtaamisen kautta pääsimme lasten oman taiteilijuuden ytimeen (esim. Chappel ym. 2016).

Vaihe 3: Melodian säveltäminen

Kolmas vaihe, jossa sävelsimme kuvionuottien avulla sävellykseen melodian, kesti yhden toimintakerran ajan. Lapset arpoivat joko yksin tai pareittain pussista neljä kuvionuottia, joita alkoivat järjestelemään haluamaansa järjestykseen. Ajatus nuottien arpomisessa oli siinä, ettei lapset valitse nuotteja lempiväriensä mukaan vaan saisivat kokeilla monipuolisia sävelyhdistelmiä. Samalla kun lapset järjestelivät nuotteja, he kokeilivat eri sävelyhdistelmiä laattasoittimilla ja muuntelivat sävelkulusta mieleisensä. Sävelet olivat c-pentatonisen asteikon säveliä, jotta ne sointuisivat hyvin yhteen, eikä kenellekään tulisi epäonnistumisen kokemusta riitasointisesta sävelkulusta. Jokainen lapsi tai pari sai yhden fraasin aiemmin keksityistä lyriikoista ja alkoi sovittaa keksimäänsä sävelkulkua siihen. Tarvittaessa lapset saivat hakea lisää kuvionuottimerkkejä, jos heidän mielestään sävellys sitä kaipasi.

Melodian säveltämisen vaihe sisälsi paljon lasten keskinäistä vuorovaikutusta, jossa he neuvottelivat, tekivät ehdotuksia, kokeilivat ja auttoivat toisiaan. Opettajat auttoivat lapsia vaikeissa kohdissa, tehden lisäehdotuksia sekä soittamalla ja laulamalla lasten keksimiä melodioita heidän kanssaan. Tässä vaiheessa lapset myös itse tulivat aktiivisesti kysymään apua, jos kokivat sitä tarvitsevansa. Tämä sävellysprosessin vaihe oli musiikillisesti haastava, sillä lasten piti yhdistää lyriikat ja melodia toisiinsa ja soittaa ja laulaa samanaikaisesti. Haasteena oli myös oktaavin laajuinen pentatoninen sävelasteikko, josta muodostui laulullisesti vaikeita intervaleja. Ryhmän aiempi musiikillinen toiminta oli kuitenkin vahvistanut laulu- ja soittotaitoja lapsilla siten, että jokainen pystyi keksimään melodian ja yhdistämään sen lyriikoihin, sekä laulaa haastaviakin melodioita. Oleellista oli, että opettaja oli perillä jokaisen lapsen tai parin keksimästä sävelkulusta ja siitä, miten lyriikat siihen laulettaisiin. Näin opettaja pystyi tukemaan lapsia keksimänsä melodian harjoittelemisessa. Lopulta keksityt melodiat esitettiin muille. Melodian säveltämisen vaiheessa painottui erityisesti vuorovaikutus sekä yhteinen ongelmanratkaisu (esim. Ojala & Väkevä 2013; Ruokonen 2016; Muhonen 2016). Opettajan roolissa painottui säveltämisen tukeminen ja auttaminen tarpeen mukaan (esim. Kenney 2007; Ruokonen 2016; Huttunen 2017).

Vaihe 4: Sovittaminen ja harjoitteleminen

Sävellysprosessin neljäs vaihe, jossa sovitimme sävellyksen lopulliseen muotoonsa sekä harjoittelimme sävellystä, kesti kahden toimintakerran ajan. Näiden toimintakertojen väliin jäi yksi kerta, joka rajautui aineistosta pois. Vaikka olimme jo aiemmin valinneet teoksessa käytettävät soittimet sen perusteella miten ne sopivat lyriikoihin, oli tässä vaiheessa vielä mahdollista tehdä muutoksia ja pohtia soittimia uudestaan. Sovittamiseen kuului myös alku-, väli- ja loppusoittojen keksiminen, sekä sen sopiminen, kuinka monta kertaa mitään fraasia toistettaisiin. Samalla kun lapset tekivät ehdotuksia, harjoittelimme sävellystä aina uusien ehdotusten mukaisesti. Olimme sävellyspajojen alkupiireissä harjoitelleet melodiapätkien ulkoa laulamista, mikä tässä vaiheessa helpotti kokonaisuuden hahmottamista sekä harjoittelemista. Tässä vaiheessa laululle myös keksittiin nimi, Satujen maa.

Sovittaminen ja melkein valmiin teoksen harjoitteleminen oli hidasta, sillä halusin varmistaa, että jokainen lapsi tiesi, mitä hän tekee ja saisi siten onnistumisen kokemuksen säveltämisestä. Päätöksiä tehtiin paljon ja uusi muutosehdotus vaati aina lisää harjoittelemista. Vaihe vaati lapsilta keskittymistä ja toisten lasten tarkkaavaista kuuntelemista, mikä oli osalle lapsista haastavaa. Sovittaminen ryhmässä vaati jälleen opettajalta herkkyyttä lasten ideoille, sekä aktiivista pieniin aloitteisiin tarttumista.

Neuvottelua, sopimista, kysymistä, äänestämistä ja ideointia oli sovittamisvaiheessa paljon. Vaikka sovittamisen tarkoituksena oli muovata sävellystä lasten haluamaan muotoon ja tyyliin, oli tärkeää myös pitää sovituista asioista kiinni siten, ettei jokainen soittokerta ollut täysin erilainen.

Harjoittelemisen ei olisi onnistunut, jos lapset eivät olisi alkaneet muistaa ulkoa sävellyksen rakennetta. Tämän vuoksi vaihe vaati paljon kertaamista ja varmistelua, joka johti siihen, että teos saatiin valmiiksi ja jokainen saattoi kokea olevansa siinä tärkeässä roolissa. Oli tärkeää myös sanoittaa lasten onnistumista ja aikaansaannosta, jotta sävellysprosessin edistyminen todella tuli lapsille näkyväksi. Tässä säveltämisprosessin vaiheessa korostui erityisesti ongelmien ratkaiseminen yhdessä, sekä kriittinen ajattelu (esim. Major & Cottle 2010; Muhonen 2016; Ruokonen 2016; Kim 2017). Kuten Huttunen (2017) esittää, opettajan oli tässä vaiheessa oleellista sietää keskeneräisyyttä ja edelleen kannustaa ja rohkaista lapsia. Tärkeää oli lasten kanssa yhdessä luominen ja oppiminen siten, että lasten aloitteet ohjasivat toimintaa (esim. Muhonen 2016).

Vaihe 5: Viimeistely ja valmiin sävellyksen harjoittelemisen

Viidennessä vaiheessa, jossa sävellys viimeisteltiin ja sitä harjoiteltiin, kävimme vielä tarkasti läpi mitä ja miten olimme sopineet, että kukakin toimii. Tämä vaihe kesti tutkielmani osalta yhden toimintakerran ajan, mutta tämän jälkeen ryhmän oma opettaja opetti teoksen koko ryhmälle ja se harjoiteltiin esitettäväksi kevätkuuhlassa vanhemmille. Lapset osasivat jo laulaa melodian ja sanat ulkoa, eli pystyimme keskittymään teoksen viimeistelyyn. Erityisesti harjoittelimme siirtymistä fraasista toiseen ja selvensimme epäselviä kohtia, jotta jokainen lapsi saisi onnistumisen kokemuksen osallistuessaan. Oma roolini tässä vaiheessa oli ohjaava, kannustava ja varmisteleva. Tärkeää oli sanoittaa lasten tekemän työn tulosta, joka konkreettisesti nähtiin nyt valmiina sävellysteoksena. Muutaman toiston ja selvennysten jälkeen lapset alkoivat osata soittaa ja laulaa sävellystä samanaikaisesti. Harjoittelu vaikutti olevan osalle haastavaa oman vuoron odottamisen ja hidastempoisuuden takia, mutta haastavalta tuntuva vaihe palkittiin, kun teos oli valmis ja kaikki osasivat soittaa sen sovitulla tavalla. Harjoittelun edetessä teoksen läpikäymisestä tuli sujuvampaa, eikä omaa vuoroa tarvinnut enää odottaa niin kauan.

Sävellysprosessin viimeisessä vaiheessa konkretisoitui se, että opettajan rooli voi vaihdella prosessin aikana paljon (esim. Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013). Prosessin alkuvaiheessa oli tärkeää antaa paljon tilaa lasten omalle keksinnälle, kun

taas viimeisessä vaiheessa opettajan rooli oli enemmän ohjaava, jotta teos saatiin viimeistelyä. Teoksen valmiiksi saaminen konkretisoi myös sitä, että toistuvalla kannustamisella ja aktiivisella kiinnostuneisuudella lasten ideoita ja aloitteita kohtaan, on mahdollista saada lapset uskomaan omiin kykyihinsä potentiaalisina säveltäjinä ja taiteilijoina (esim. Muhonen 2016; Chappel ym. 2016).

5.2 Luovaa toimijuutta tukevat tekijät opettajan toiminnassa

Luovaa toimijuutta tukevat tekijät opettajan toiminnassa jakautuivat analyysin perusteella kahteen osa-alueeseen: opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin, sekä toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Nämä kaksi osa-aluetta on esitelty omissa alaluvuissaan, ja ne on jäsennelty alaotsikoin.

5.2.1 Opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät

Luovan toiminnan sanoittaminen

Ensimmäisessä sävellyspajassa kävimme keskustelua siitä, mitä luova toiminta on. Sanoitin luovaa toimintaa yleisellä tasolla, mikä antoi lapsille kuvan siitä, mitä sävellyspajoissa mahdollisesti tehtäisiin. Sanoitin ääneen myös sitä, mitä lapset olivat saaneet aikaan ja kannustin lapsia pohtimaan luovan toiminnan aikaansaamia ajatuksia. Kannustin myös lapsia muistelemaan ja kertaamaan aiemmilla kerroilla keksittyjä asioita ääneen ja sitä kautta tuomaan esiin heidän keksintäänsä. Sanoitin myös eri harjoitusten etenemistä ja pyrin tekemään selväksi, että lapsilla on mahdollisuus tuoda esille muutosehdotuksia ja ideoita toiminaan liittyen. Joskus lasten keksintää tuntui helpottavan harjoituksista kertominen useaan kertaan, hieman eri sanoilla. Luovan toiminnan sanoittaminen toi esille lapsen potentiaalin tunnistamista ja arvostamista, mikä on oleellista toimijuuden edistämisessä (esim. Adair 2014; Mentha ym. 2015). Luovan toimijuuden kehittymiselle oleellisena nähdään toiminnan sanoittaminen ja luovan prosessin herättämien ajatusten jakaminen toisten kanssa (esim. Smith 1996; Gnezda 2011). Alla esimerkki luovan toiminnan sanoittamisesta toisen sävellyspajan lopussa.

RO: Miltä Saija susta tuntuu kun sä olit nyt ekaa kertaa et pääsitsä niinku kärryille?

Saija: Emmä tiä.

RO: Tää on nimittäin semmonen, nää sävellyspajat et näissä pääsee niinku, et öö.. Te saatte ite keksii ja ite niinku tota, päättää mitä te soitatte. Me puhuttii eile aika paljo siitä et mitä luovuus tarkoittaa, ni sitä et me ei olla valmiiks päätetty sitä et mitä te saatte tehdä.

TO: Et te saatte aina ehdottaa ideoita ja kertoo jos teil tuli vaik täst joku sellane ajatus et hei ens kerral oiski kiva soittaa sitä ja tätä tai keksii semmost ja semmost ni sit te voitte aina nyt täs vaiheessa, aina loppuvaiheessa sit mulle ehdottaa, ni sit mä tiedän vähä suunnitella. Mikä teist oli kivaa täl kerral?

Liisa: Tänään oli kivaa soittaa.

Lasten tarpeiden ja aloitteiden huomioiminen

Luovan toimijuuden tukemisessa erittäin oleellista tuntui olevan se, että olin valmis muuttamaan toimintaa lasten tarpeiden ja aloitteiden suuntaiseksi. Oli myös oleellista tunnistaa, milloin lapsi tarvitsi omaa aikaa ja milloin kannustusta tai lisäehdotuksia päästäkseen jossakin keksinnässä eteenpäin. Tärkeää oli myös tunnistaa, milloin jokin harjoitus oli liian haastava tai ei kohdannut lapsen kokemusmaailmaa. Tällainen reflektiivisyys auttoi muuttamaan toimintaa hetkessä ja esimerkiksi kysymään lasten näkemyksiä siitä, miten voisimme toimia. Kuten jo sävellysprosessi-osuudessa ilmeni, kolmannessa sävellyspajassa tapahtui käänteentekevä muutos, kun eräs lapsi uskalsi tuoda esiin motivaation puutettaan ja muutimme toimintaa lasten toiveiden mukaisesti. Lapsille mieleisen toimintatavan selvittäminen vaati minulta opettajana kuitenkin paljon kysymyksiä ja ehdotuksia, jotta sain kiinni siitä mikä tapa toimia olisi siihen hetkeen sopiva. Tässä korostui vallan ja vastuun siirtäminen aikuiselta lapselle, sekä luottamus siihen, että lapsilla todella on pystyvyyttä oman oppimisensa edistämiseen (esim. Adair 2014; Mentha 2015; Kangas ym. 2016).

Lasten aloitteet eivät kuitenkaan aina olleet sanallisia, vaan ne saattoivat olla hienovaraisia sanattomia ehdotuksia, jotka oli huomattava ja annettava niille arvoa. Näin lapsi sai tuoda luovaa toimijuuttaan esille ilman, että hänen tarvitsi siirtyä pois mukavuusalueeltaan. Lasten hienovaraisempia ehdotuksia oli myös mahdollista liittää eri tilanteisiin, esimerkiksi ehdottamalla aiemmalla kerralla keksityn asian liittämistä johonkin uuteen. Joskus lapsen tarve saattoi myös olla se, että hän tarvitsi aikuisen kanssaan kokeilemaan tai tekemään jotakin. Tämä ehkä vähensi jännitystä, mutta lapsi sai silti kokemuksen osallistumisesta ja onnistumisesta. Prosessin aikana kävi selväksi, että mitä systemaattisemmin lapsen aloitteisiin ja tarpeisiin vastattiin, sitä enemmän lapset alkoivat myös itse luottaa omaan luovaan toimijuuteensa ja tuoda esiin omia ajatuksia, tunteita ja ideoitaan. Tämä ilmentää aikuisen aktiivista roolia luovan

toimijuuden tukemisessa (esim. Hilppö ym. 2016; Leggett 2017; Kim 2017). Alla oleva sitaatti ilmentää lapsen aloitetta ja siihen tarttumista kuudennessa sävellyspajassa, jossa oli menossa teoksen sovittamis- ja harjoitteluvaihe.

Antti: Tää mun soitto ei sopinu kovin hyvin.

TO: Ei sopinu kovin hyvin.. No miten sitä vois muuttaa että se sopis paremmin?

Antti: En mä tiedä.

TO: Sä voit koittaa soittaa vaikka sillee et sä soitat näitä kolmea.. Soita tälle?
Näytän esimerkin. Sopisko se paremmin?

Antti: No, joo.

TO: Sä voit kokeilla.

Kysyminen, varmistaminen ja ehdotusten tekeminen

Luovaa toimijuutta tukevana tekijänä aineistosta nousi esiin opettajan toiminnassa usein toistuva kysyminen, varmistaminen ja ehdotusten tekeminen. Kysyin lapsilta esimerkiksi heidän mielipiteitään siitä, miten tulisimme toimimaan, tai heidän ennakkotietojaan jostakin asiasta. Lapsilta kysyttiin myös tunteita ja tunnelmia, joita toiminta heissä herätti. Kysyminen toimi myös kertaamisen apuna. Sen sijaan että olisin itse alkanut heti kertoa jotakin, annettiin lapsille mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä. Kysyminen ja ehdotusten tekeminen vei keskustelua eteenpäin ja kannusti lapsia pohtimaan ja keksimään lisää. Joskus myös useamman ehdotuksen antaminen tuntui helpottavan lasta pääsemään keksinnässä eteenpäin.

Myös lasten ilmaistessaan tyytymättömyyttä, heiltä kysyttiin vaihtoehtoisia toimintatapoja tai ideoita. Myös erilaista varmistamista tapahtui toiminnan aikana paljon, esimerkiksi sen varmistamista, että kaikki olivat ymmärtäneet mitä olimme yhdessä sopineet tai mitä tulisi seuraavaksi tapahtumaan. Varmistin myös, olinko itse ymmärtänyt mitä lapsi tarkoitti. Jos joku lapsista teki ehdotuksen, varmistettiin muilta, sopiko tämä heille tai ovatko he samaa mieltä asiasta. Prosessin loppuvaiheessa varmistettiin ovatko kaikki tyytyväisiä tuotokseen, vai haluaako joku vielä tehdä muutosehdotuksia. Ehdotusten tekeminen ja oman esimerkin näyttäminen oli tärkeää silloin, kun lapsi ei meinannut itse keksiä, tai jos jokin asia tuntui haastavalta. Kysyminen, varmistaminen ja ehdotusten tekeminen vastaa Leggettin (2017) näkemystä lapsen luovan ajattelun haastamisesta. Myös esimerkiksi Kenney (2007) ja Ruokonen (2016) esittävät, että musiikillista keksintää voidaan tukea lisäkysymyksin ja ehdotuksin. Seuraavassa esimerkissä haastan lapsia pohtimaan, mitä kehorytmi tarkoittaa.

TO: Tiedätteks te mikä on kehorytmi?

Joku lapsista: Eei..

TO: Oisko jollain arvauksia et mikä ois kehorytmi?

Joku lapsista alkaa taputtaa reisiin. Muut alkavat taputtaa mukana.

TO: Aivan oikein, se voi olla vaikka tämmöstä taputtamista. Mihis muualle vois omassa kehossa taputtaa?

Liisa: Käsiin! *Alkaa taputtaa käsiään yhteen, muut seuraavat perässä.*

TO: Joo-o, ja voi tehdä hyppyjä, ni silloin jaloista kuuluu ääni. Mitäs muuta? Mistä kuuluis ääni omasta kehosta?

Hetken hiljaisuus.

TO: No esimerkiksi, vois vaik napsuttaa jos osaa. *Alan napsuttaa sormiani, lapset napsuttavat myös.* Sitte.. Rintakehästä kuuluu kans aika hauska ääni. *Alan taputtaa kämmenillä rintakehään, lapset toistavat perässä.* Keksittekö vielä jotain?

Lapset taputtelevat eri kohtiin kehoaan.

TO: Mm-m, erilaisii äänii. *Huomaan että joku lapsista suhistaa kämmeniään reisiään vasten.* Sitte, sä teit äsken jotain vähän niinku tällasta (*suhistan kämmeniäni reisiin*) ni, tästäki kuuluu oma äänensä, tällanen suhina. Tai käsistäki kuuluu. *Suhistan kämmeniä vastakkain.* Tää ei kyl oo varsinaisesti rytmi, mut täst vois tehdä jonku.. *Alan suhistaa käsillä rytmikkäästi, lapset toistavat perässä.*

Päätöksenteko sopimalla ja neuvottelemalla

Sävellystoiminta sisälsi paljon sopimista ja neuvottelemista sekä koko ryhmän kesken, että pareittain. Esimerkiksi soittojärjestyksestä päätettiin aina yhdessä, lasten ehdotusten mukaisesti. Jos ehdotuksia tuli useita, käytettiin äänestämistä päätöksenteon välineenä. Jos ehdotuksia tuli vain yksi, opettaja varmisti olivatko kaikki samaa mieltä, ja sitä kautta päästiin ryhmän yhteiseen sopimukseen. Lapset myös päättivät itse, mitä soittimia milloinkin soittivat ja jos kaksi halusi saman soittimen, selvitettiin tilanne neuvottelemalla ja sopimalla. Sopimista ja neuvottelemista oli paljon erityisesti prosessin loppuvaiheessa, jossa tehtiin päätöksiä teoksen lopullisen muodon löytämiseksi. Vallan ja vastuun jakaminen lapsille voidaan nähdä Chappelin ym. (2016) näkemyksen mukaisena luovana toimintana. Neuvotteleminen ja sopiminen korostaa oppimisen vuorovaikutteisuuutta ja lasten omaa päätöksentekoa (esim. Smith 1996; Leggett 2017), minkä taas voidaan ajatella tukevan luovaa toimijuutta. Seuraavassa sitaatissa (paja 5) sovimme, mikä sävellykselle annettaisiin nimeksi ja pohdimme laululle alkusoittoa.

TO: Sit hei sillä aikaa ku RO virittää ni voitte miettii et mikäs tän laulun nimi on. Täs on nyt sinisiä kissoja jotka kiipeilee.. Vaahtokarkkisadetta, sydänlintuja, pinkkejä pilviä ja sadetta... Mikä tän laulun nimi vois olla..?

Mika: Siniset kissat kiipeilevät puissa. Jaa...

TO: Joku semmonen aika lyhyt, yleensä laulun, tota nimi on aika semmonen lyhyt.

Akseli: Oisko Satujen maa?

TO: Sopiiko kaikille?

Muut: Joo.

TO: Satujen maa.

RO: Voisko tähän niinku, ku täähän, öö..

Mika: Satujen maa!

RO: Lisätä sellasen alkusoiton, vaik niinku rytmiostinatton, mikä ois se: satujen maa, satujen maa.. Mika keksi semmosen: portti sinne aukeaa.. Tämmösen, ja sit lähtis niinku, tididi titti... *Sitten sanoo sanarytmin ja alkaa laulaa melodias alusta malliksi.*

Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen salliminen ja tukeminen

Luovan toimijuuden tukemisen kannalta oleellista oli myös sallia lapsia työskentelemään pareittain silloin, kun se tuntui heistä luontevalta. Parityöskentely tarvitsi joskus myös tukea, esimerkiksi silloin kun parilla oli haastavaa löytää yhteinen näkemys jostakin asiasta. Työskennellessään pareittain lapset auttoivat ja neuvoivat toisiaan, sekä tekivät ehdotuksia ja kokeilivat niitä yhdessä. Erityisesti melodian keksimisessä parityöskentely oli toimivaa ja lapset päätyivät keskenään luoviin ratkaisuihin. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen liittyi ajoittain myös muistuttelu siitä, ettei toisten ideoille saa nauraa tai että jokaisen käyttäytyminen tilanteessa vaikutti myös muiden lasten toimintaan.

Ryhmän yhteisissä keskusteluissa vuorovaikutuksen tukemista oli myös puheenvuorojen jakaminen kaikille, ja sen varmistaminen, että myös ujommat lapset saivat halutessaan äänensä kuuluviin. Myös soittovuorojen jakaminen tasapuolisesti tuki lasten keskinäistä vuorovaikutusta siten, etteivät rohkeammat lapset ikään kuin jyränneet hiljaisempia alleen. Joissakin harjoituksissa minä tai ryhmän opettaja myös kannustimme lapsia auttamaan toisiaan, esimerkiksi tekemään kaverille ehdotuksen, jos oman idean keksiminen oli hankalaa. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja yhdessä oppiminen nähdään oleellisena osana yhteissäveltämistä ja siten myös osana luovan toimijuuden kehittymistä (esim. Muhonen 2016; Huttunen 2017). Yhteisen, luovan ongelmanratkaisun tukemisen voidaan ajatella tukevan myös luovaa toimijuutta (esim. Major & Cottle 2010; Ruokonen 2016). Toimijuutta yleisesti nähdään edistävän lasten itse muodostamien ryhmien salliminen (esim. Adair 2014).

Kannustaminen, kehuminen ja kiittäminen

Kannustamisella, kehumisella ja kiittämisellä eri tilanteissa tuntui olevan paljon vaikutusta siihen, että lapset alkoivat sävellysprosessin aikana uskoa omaan potentiaaliinsa luovina toimijoina. Kannustamista tapahtui esimerkiksi silloin, kun lapsi ei meinannut uskoa itseensä tai omaan ideaansa. Tärkeää oli huomata lasten pienet onnistumiset ja sanoittaa ne näkyväksi myös lapsille. Kannustaminen, kehuminen ja kiittäminen konkretisoi lapsille sitä, että heidän ajatuksensa ja toimintansa on arvokasta. Lasten keksimät pienetkin asiat saivat paljon kehuja, mutta myös heidän työpanoksesta kiitettiin ja kehuettiin. Esimerkiksi se, että lapset olivat jaksaneet keskittyä ajoittain pitkiltäkin tuntuviin harjoitteluvaiheisiin, sai paljon kehuja ja toi siten esille arvostusta lasten toimintaa kohtaan. Jokaisen sävellyspajan jälkeen kiitin lapsia pajasta ja prosessin loputtua kiitin heitä koko prosessissa mukana olemisesta. Kuten teoriaosuudessa on esitetty, kannustavan ilmapiirin nähdään olevan oleellista luovan toimijuuden tukemiselle ja opettajan rooli tämän ilmapiirin luomisessa on suuri (esim. Smith 1996; Pound & Harrison 2003; Leggett 2017). Alla oleva esimerkissä molemmat opettajat kehuvat ja tuovat esille lasten tekemän sävellyksen arvokkuutta sovittamis- ja harjoitteluvaiheessa, viidennessä sävellyspajassa.

RO: Mä sanosi et aika täydellistä.

TO: Aika hieno!

RO: Otetaaks pikku aplodit.

Kaikki taputtavat.

TO: Nyt te ootte tehny niinku ensimmäisen yhteisen biisin. Tai emmä tiedä onks joku teistä tehny aikasemminki.

RO: Tää vois nyt olla sit se aloitusbiisi siin meijän kevätjuhlassa, eiks vaa?

Lapset nyökkäilevät.

5.2.2 Toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi

Sävellysprosessin käynnistämisen suunnittelu

Luovaa toimijuutta vaikutti tukevan se, että olin huolellisesti suunnitellut valmiiksi sävellyspajojen ensimmäiset kerrat. Aivan ensimmäisellä toimintakerralla kävimme läpi sääntöjä, jotka lasten kanssa yhdessä keksimme. Keskustelimme myös luovasta toiminnasta ja säveltämisestä, mikä auttoi lapsia hahmottamaan toimintaa ja mahdollisesti asennoitumaan siihen, että oma keksintä ja ajatusten ääneen kertominen oli nyt sallittua. Lisäksi se, että oli mietitty valmiiksi harjoituksia, joissa lapset pääsivät keksimään pieniä ideoita matalalla kynnyksellä, auttoi prosessin käynnistymistä. Sävellysprosessin käynnistämisen suunnittelu voidaan tämän tutkielman valossa

nähdä oleellisena osana luovan toimijuuden tukemista, sillä alkuvaiheessa sopivien puitteiden sekä turvallisen ilmapiirin luominen nähdään merkityksellisenä luovassa toiminnassa (esim. Lindeberg-Piiroinen ym. 2017; Huttunen 2017).

Keksintään kannustavat harjoitukset ja keksinnän dokumentointi

Toiminnan aikana lapsen luovaa toimijuutta tuki erilaiset keksintään kannustavat harjoitukset. Harjoitusten avulla lapsilla oli jotakin, josta lähteä sävellysprosessissa liikkeelle. Harjoituksia tehtiin jokaisella toimintakerralla ja ne olivat usein kerrostuneita siten, että yhteen keksittyyn asiaan lisättiin jotakin uutta. Aloitimme keksinnän keskustelupiirillä, jossa lapset vapaasti kertoivat, mitä heidän aiemmin keksimässään Satujen maassa on. Keksittyihin sanoihin yhdistettiin ääniä, kehorytmejä, soittimia, uusia sanoja, lauseita ja niin edelleen. Samalla kun musiikillisia elementtejä keksittiin aina edellisten päälle, myös vaativuustaso nousi huomaamatta koko ajan haastavammaksi. Tämä ei ollut alunperin suunniteltua, mutta tapahtui luontevasti keksinnän edetessä. Alussa osalle lapsista esimerkiksi kehorytmien keksiminen oli todella haastavaa, mahdollisesti koska he eivät olleet tottuneet tuomaan esiin keksimiään ideoita ja heitä ehkä jännitti omien ideoidensa jakaminen muille. Kun keksintään kannustavia harjoituksia toistettiin usean viikon ajan, hävisi vaikeus ja jännittyneisyys ja lapset alkoivat yhä rohkeammin tuottaa omia musiikillisia ideoitaan ja esittää niitä muille.

Keksittyjä sanoja, tapahtumia, lyriikoita ja äänimaisemia kuvitettiin piirtämällä. Piirtäminen vaikutti havainnollistavan lapsille keksintänsä tulosta ja auttoi jatkamaan keksintää. Kaikki keksinnän tulokset aina yksittäisistä sanoista nuotinnoksiin kirjattiin ylös, joten niihin oli mahdollista palata aina uudestaan. Näin oli mahdollista myös jatkaa keksintää siitä, mihin oltiin edellisellä kerralla jääty. Alun vaikeutta omien ideoiden keksimisessä voisi selittää ikään liittyvä epäonnistumisten pelko, joka musiikilliseen toimintaan ja keksintään kannustamisella alkoi lieventyä prosessin edetessä (esim. Pound & Harris 2003; Lindeberg-Piiroinen 2017). Luovan toimijuuden kehittyminen tämän löydöksen perusteella vaatii harjoitusta ja toistoa, joiden avulla lapsi voi löytää tunteen omasta kyvykkyydestään (esim. Chappel ym. 2016). Keksintään kannustavien harjoitusten myötä konkretisoitui myös luovaan toimijuuteen kuuluva asioiden yhdisteleminen ja uusien ratkaisujen löytäminen (esim. Smith 1996; Gnezda 2011; Leggett 2017).

Toiminnan muuttaminen lasten tarpeiden mukaan

Toimintaa toteuttaessa tuli vastaan tilanteita, jolloin oma suunnitelmani ei kohdannut lasten toiveita tai tarpeita. Tällöin oli tärkeää pysähtyä kuuntelemaan ja havainnoimaan lapsia ja muuttaa toimintaa heidän lähtökohtiinsa sopivammaksi. Harjoituksia voitiin helpottaa tai vaikeuttaa, niitä voitiin toistaa useasti tai jättää välistä, jos tilanne vaikutti sitä vaativan. Opettajan oli siis oleellista olla valmis poikkeamaan alkuperäisestä suunnitelmasta. Havaintojen tai lasten toiveiden perusteella toiminnan suunnitelmia muutettiin myös tulevia toimintakertoja varten. Esimerkiksi jotkut harjoitukset olivat ensimmäisillä toimintakerroilla liian pitkiä ja lasten motivaatio ei pysynyt yllä, joten seuraaville kerroille harjoituksia muutettiin lyhyemmiksi. Muutoksia ei tehty kuitenkaan muutosten vuoksi, vaan siksi, että muutokset auttoivat lapsia motivoitumaan tai tuomaan luovaa toimijuuttaan paremmin esille. Myös tietyt rutiinit, kuten alku- ja loppupiirit vaikuttivat olevan tärkeitä ja tuovan lapsille ennakoitavuutta ja turvallisuutta sävellyspajojen kulkuun. Oli myös tärkeää kiinnittää huomiota ajankäyttöön ja havainnoida, milloin jonkin asian kokeilemiseen ja tutkimiseen tarvittiin enemmän aikaa. Esimerkiksi Muhosen (2016) ja Karjalainen-Väkevän & Nikkasen (2013) mukaan opettajan valta-aseman pohtiminen on tärkeää luovan toimijuuden ja säveltämiskasvatuksen kehittämisessä.

Lasten osallistaminen arviointiin

Koko sävellystoiminnan ajan sanoitin lapsille sitä, että heillä on aina mahdollisuus tehdä ehdotuksia ja antaa palautetta toiminnasta. Pyrin siis koko prosessin ajan osallistamaan lapset toiminnan arviointiin. Kysyin myös usein lapsilta esimerkiksi mikä tuntui kivalta tai tylsältä, tai tuntuiko jokin vaikealta tai helpolta. Jokaisessa sävellyspajassa lapsilta myös kysyttiin olisiko heillä ideoita seuraavaa kertaa varten ja lapsia kannustettiin kertomaan omia ideoitaan.

Viimeisellä toimintakerralla teimme toiminnallisen arvioinnin koko prosessista. Lattialle levitettiin erilaisia esineitä ja asioita, joita sävellysprosessissa oli ollut mukana ja pyysin lapsia menemään seisomaan sellaisen asian luokse, joka oli erityisesti jäänyt mieleen tai tuntunut mukavalta. Jokainen kertoi ääneen omat ajatuksensa ja osa mainitsi useita eri asioita. Esimerkiksi Muhonen (2016) ajattelee luovan toimijuuden olevan lapsen aktiivista osallistumista oppimiseensa ja tässä tutkielmassa yhtenä aktiivisen osallistumisen osatekijänä voidaan pitää osallistumista myös arviointiin. Muhonen (2016) painottaa sävellysmenetelmien kehittämistä lasten kanssa yhdessä. Arviointiin

osallistumisen voidaan nähdä tukevan luovaa toimijuutta myös siten, että lapsella on aito mahdollisuus vaikuttaa ympäristössään (esim. Markström & Halldén 2009) ja toiminnan reflektio tapahtuu yhteistyössä aikuisten ja lasten kanssa (Hilppö ym. 2016).

5.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tutkimustulosten perusteella sävellysprosessi ja luovan toimijuuden tukeminen kulkevat käsi kädessä ja niiden molempien toteutuminen edellyttää opettajalta tietynlaista toimintaa ja vuorovaikutusta. Vaikka tutkimustuloksia esitellessä olen teemoitellut sävellysprosessin kulun sekä luovaa toimijuutta tukevat seikat toisistaan erillisinä teemoina, ovat ne myös toisiinsa liittyviä ja päällekkäisiä. Luovaa toimijuutta tukevat tekijät tukevat myös sävellysprosessin etenemistä.

Kaiken kaikkiaan sävellysprosessi näyttäytyi yhteissäveltämisenä, jossa oleellista oli rohkaisevan ja keksintään kannustavan ilmapiirin luominen. Tämä tulos on linjassa tutkimuskirjallisuuden kanssa (esim. Ruokonen 2016; Huttunen 2017). Prosessi oli yhteistoiminnallinen ja kommunikaatio kaikkien osallisten kesken oli suuressa roolissa, kuten myös esimerkiksi Kim (2017) esittää. Jotta sävellysprosessin kulku oli mahdollisimman lapsista lähtevää, oli myös erittäin tärkeää havainnoida ja kuunnella lasten tarpeita ja toiveita ja muuttaa toimintaa sen mukaan. Myös esimerkiksi Kenney (2007) painottaa lasten havainnointia musiikillisen keksinnän lähtökohtana. Opettajalta prosessi vaati vallan jakamista lapsille siten, että mahdollisuudet suunnitellun toiminnan muuttamiseen oli läsnä ja lasten tiedossa jatkuvasti. Onkin todettu, että osallisuutta ja toimijuutta edistävä toiminta edellyttää reflektointia ja vallan jakamista yhdessä lasten kanssa (esim. Kangas ym. 2016; Hilppö ym. 2016).

Luovan toimijuuden tukemisessa oleellista oli lasten aikaansaamisen ja onnistumisen sanoittaminen, joka loi mahdollisuuksia positiivisen minäkuvan vahvistamiselle ja siten luovan toimijuuden kehittymiselle (esim. Smith 1996; Lindeberg-Piironen ym. 2017). Myös se, että sävellysprosessia ja lasten vaikutusmahdollisuuksia sanoitettiin jatkuvasti, voidaan nähdä luovaa toimijuutta tukevana, sillä prosessin edetessä lapset rohkaistuivat aina enemmän tuomaan esiin omia ajatuksiaan. Tämä nähdään myös teoriaosuuden perusteella oleellisena lapsen oman pystyvyyden kokemuksen mahdollistamisessa (esim. Adair 2014; Muhonen 2016). Kaiken kaikkiaan sävellysprosessi tässä tutkielmassa vastasi teoria-osuudessa esitettyä säveltämisen määrittelyä, jossa säveltäminen nähdään oman musiikin keksimisenä, ei-musiikillisten ideoiden musiikillisena tuottamisena, sekä yhteistoiminnallisena

ongelmanratkaisuprosessina. Opettajan rooli luovan toimijuuden tukemisessa näyttäytyi tutkimustulosten perusteella merkittävänä, kuten myös esimerkiksi Leggett (2017), Kim (2017) ja Smith (1996) näkevät. Tässä tutkimuksessa luovaa toimijuutta tukevia tekijöitä opettajan toiminnassa olivat:

1. Luovan toiminnan sanoittaminen
2. Lasten tarpeiden ja aloitteiden huomioiminen
3. Kysyminen, varmistaminen ja ehdotusten tekeminen
4. Päätöksenteko sopimalla ja neuvottelemalla
5. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen salliminen ja tukeminen
6. Kannustaminen, kehuminen ja kiittäminen

Nämä vastaavat teoriaosuudessaakin määriteltyjä luovan toiminnan sekä toimijuuden edistämisen edellytyksiä. Oleellista näissä tutkimustuloksissa on se, että on paljon asioita, joita opettajan tulisi vuorovaikutuksessaan ja pedagogisessa suunnittelussa ottaa huomioon. Ehkä tärkeimmäksi tekijäksi luovan toimijuuden tukemiselle kaikissa vuorovaikutukseen liittyvissä tekijöissä nousi vallan jakaminen lasten ja aikuisten kesken, sekä lasten näkemysten arvostaminen ja arvostuksen esille tuominen. Tunnistamalla lapsen kykeneväisyys säveltämiseen, voidaan saada aikaan luovan toimijuuden kehittymistä. Toiminnan systemaattisuus eli keksimisen, kannustamisen ja aloitteisiin vastaamisen toistuvuus alkoi noin puolessa välissä sävellysprosessia tuottaa tulosta. Tämä osoittaa, että luovan toimijuuden tukeminen pedagogisella suunnittelulla ja opettajan valmiudella huomioida lasten näkökulma toiminnassa, on mahdollista. Sama havainto tulee esiin tutkielman teoriaosuuden eri luvuissa, niin toimijuuden, osallisuuden, luovan toiminnan kuin musiikkikasvatuksenkin näkökulmissa.

6 Luotettavuus

Tässä luvussa pohdin tutkielmani ja sen tulosten luotettavuutta. Tuomen & Sarajärven (2018, 163) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa ei ole yksiselitteisiä sääntöjä, mutta huomioon tulisi ottaa koko tutkimusprosessi. Usein tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa puhutaan reliabiliteetista, jolla tarkoitetaan tutkimuksen ja sen tulosten toistettavuutta. Tällaista käsitystä reliabiliteetista voidaan kuitenkin toteuttaa lähinnä silloin, kun tutkimuksessa selvitetään helposti mitattavissa olevaa tietoa. Toisin sanoen, reliabiliteetin käsite laadullisessa tutkimuksessa, erityisesti toimintatutkimuksessa, tulisikin määritellä hieman eri tavoin. Tutkimuksen luotettavuus toimintatutkimuksessa paranee, kun arvioidaan esimerkiksi tutkimuksen

tarkoitusta, valittuja menetelmiä tai sen toteuttamista. (Lindhult 2019.) Näin ollen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu lähtee käyntiin jo tutkimusaihetta valittaessa. Oman aiheeni valintaan vaikutti kiinnostukseni musiikkiin ja musiikkikasvatukseen. Tämä on otettava huomioon, sillä vaikka kuinka pyrin puolueettomuuteen, on minun vaikea nähdä lasten kanssa säveltämisessä negatiivisia puolia. Musiikkikasvatuksen kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa on kuitenkin löytynyt muitakin perusteluja (esim. Repo ym. 2019) kuin vain oma mielenkiintoni aihetta kohtaan. Koko tutkimusprosessia on ohjannut myös teoreettinen viitekehys, minkä ajattelen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Teoriaan tutustuminen vaikutti myös tutkimustehtävään- ja kysymyksiin, jotka muovautuivat lopulliseen muotoonsa vasta aineistonkeruun jälkeen. Olin kuitenkin jo aihetta valitessani kiinnostunut siitä, minkälaista olisi toteuttaa sävellysprosessi varhaiskasvatusryhmässä, ja siitä minkälaisena opettajan rooli prosessissa näyttäytyy. Tutkimusprosessin aikana tutkimustehtävällä- ja kysymyksillä oli monta erilaista muotoa ja lopulliseen muotoonsa ne saivat aineiston ja teorian herättämien kysymysten perusteella. Myös tutkivan opettajan näkökulma, jonka valitsin tutkimukseeni heti alusta lähtien, suuntasi tutkimusta keskittymään nimenomaan opettajan toimintaan. Oman toiminnan tutkimisessa haasteena saattaa olla vaikeus arvioida tutkimusta kriittisesti. Lindhultin (2019) mukaan toimintatutkimuksessa täydelliseen objektiivisuuteen ei tulisi kuitenkaan edes pyrkiä, sillä se on mahdotonta. Objektiivisuus voitaisiinkin toimintatutkimuksessa ajatella tutkimuksen monipuolisena arviointina (Emt. 2019).

Pyrin tutkimustuloksissa tuomaan esille myös kohtaamani ongelmat lasten kanssa toimiessa ja siten lisäämään läpinäkyvyyttä omaan toimintaani. Tällaisessa tutkimuksessa luotettavuutta voisi kuitenkin lisätä se, että joku toiminnasta ulkopuolinen analysoisi myös aineiston. Lisäksi, tässä tutkielmassa lasten kokemukset toiminnasta jäävät ainoastaan omien havaintojeni ja tulkintojeni varaan. Esimerkiksi haastattelun avulla olisi mahdollisesti voinut vielä todentaa ja varmistaa tulkintojeni oikeellisuutta, liittyen lasten kokemuksiin. Myös videokuva nauhoitusten lisänä olisi voinut auttaa eleiden, ilmeiden ja reaktioiden havainnoimiseen, sekä oman toimintani arvioimiseen. Videokuvan avulla olisin voinut myös havainnoida, miten esimerkiksi toisen opettajan läsnäolo toiminnassa vaikutti omaan toimintaani. Tämä olisi toki tuonut aineistoon ja koko tutkielmaan liikaa laajuutta, mutta nyt toisen opettajan läsnäolon pohdinta jäi melko vähälle huomiolle.

Pyrin löytämään mahdollisimman paljon tuoretta, kansainvälistä ja vertaisarvioitua kirjallisuutta teoriaosuuteen sekä johtopäätösteni tueksi. Koska aihe on vähän tutkittu, käytin lähteenä myös esimerkiksi väitöstutkimuksia sekä hieman menetelmäkirjallisuutta. Hyödynsin myös peruskouluikäisiä lapsia koskevaa tutkimusta, sillä sitä löytyi jonkin verran enemmän kuin varhaiskasvatuksen kontekstissa tehtyä tutkimusta. Oleellisena asiana pidin sitä, että lähteistö on tutkimustehtävän- sekä kysymysten kannalta relevanttia ja monipuolista. Teoriaosuuden moninäkökulmaisuutta voidaankin pitää yhtenä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166-169). Pyrin teoriaosuudessa sitomaan eri käsitteitä yhteen siten, että ne vastaisivat tutkimuksen teemaa mahdollisimman hyvin. Tämä oli osin haasteellista, sillä esimerkiksi luovan toimijuuden käsite on vielä suhteellisen uusi ja vähän käytetty. Säveltämistä alle kouluikäisten lasten kanssa, erityisesti Suomen varhaiskasvatuksessa on tutkittu hyvin vähän yleensäkin, mikä toi haasteita myös teoreettisen viitekehyksen kokoamiselle, sekä omien tutkimustulosteni peilaamiselle vastaaviin tutkimusasetelmiin.

Luotettavuuden takaamiseksi olen parhaani mukaan kirjoittanut ajatteluani auki koko tutkielman ajan, jotta lukijan olisi mahdollista ymmärtää päätelmiäni ja ajatusketjujani tutkielman jokaisessa vaiheessa. Olen myös pyrkinyt mahdollisimman seikkaperäiseen selvitykseen siitä, miten olen tutkimukseni eri vaiheet toteuttanut. Näin lukija on toivottavasti pystynyt seuraamaan tutkimusprosessia alusta loppuun läpinäkyvästi. Lindhultin (2019) mukaan tutkimuksen toteutuksen läpinäkyvyys onkin yksi toimintatutkimuksen tärkeistä luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. On huomioitava, että koska kyseessä on lyhyen aikavälin tutkimusprosessi, joka on toteutettu yhdessä sosiaalisessa todellisuudessa, eli ei voida olettaa, että tästä tutkimuksesta saatu tieto olisi suoraan siirrettävissä johonkin toiseen lapsiryhmään. Tämä on kuitenkin tyypillistä toimintatutkimukselle, jossa varsinaiseen toistettavuuteen ei usein edes pyritä. Tärkeämpää on, että tutkimusraportin lukija pystyy ymmärtämään, miten tutkimustuloksiin on päädytty. (Lindhult 2019.) Tässä ryhmässä esimerkiksi lasten musiikilliset taidot olivat hyvät, sillä ryhmässä oltiin toteutettu paljon monipuolista musiikillista toimintaa. Tämä vaikutti siihen, miten sävellysprosessissa ryhmän kanssa edettiin.

Tulosten perusteella voidaan kuitenkin suuntaa-antavasti tehdä johtopäätöksiä säveltämistoiminnasta varhaiskasvatuksessa. Tuloksia on peilattu mahdollisimman hyvin teoreettiseen tietoon, joten joitain viitteitä sävellysprosessin merkityksestä varhaiskasvatuksessa voidaan varmasti ajatella olevan. On muistettava, ettei

laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin pyritä objektiivisen tiedon tuottamiseen, vaan pikemminkin johdonmukaiseen tutkimusprosessiin, jonka toteutus on hyvin perusteltu. Tutkimuksen luotettavuutta nähdäänkin lisäävän tutkimusraportin läpinäkyvyys, eli se miten hyvin lukija pystyy tekstin perusteella itse arvioimaan tutkimuksen toteutusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 26, 163-165; Lindhult 2019.) Olen tässä luvussa pyrkinyt pohtimaan oman tutkimusprosessini eri osien luotettavuutta mahdollisimman monipuolisesti, sekä tuomaan esiin seikkoja, jotka ovat parantaneet tai heikentäneet tutkimukseni luotettavuutta.

7 Pohdintaa

Tässä luvussa pohdin tutkielmani toteutusta ja sen tuloksia kokonaisuutena, sekä suhteessa varhaiskasvatuksen kenttää koskeviin laajempiin ilmiöihin. Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvatuksessa toteutettavaa sävellysprosessia teoreettiseen viitekehykseen peilaten, sekä opettajan toimintaa lapsen luovan toimijuuden tukemisessa. Tutkielmassa on varhaiskasvatuksen musiikillista toimintaa kehittävä ote, jota ilmensi tutkivan opettajan näkökulma tutkimusta toteutettaessa.

Tutkimustulosteni kokoavana johtopäätöksenä voidaan pitää seuraavaa: omien mielipiteiden ja ajatusten esille tuominen on taito, joka on harjoiteltavissa. Tämä taito näyttäytyy tutkielmani perusteella suurena osana luovaa toimijuutta ja lapsen aktiivista osallistumista varhaiskasvatuksen musiikillisessa toiminnassa. Varhaiskasvatuksessa toteutettava sävellysprosessi on tämän tutkielman perusteella yksi tapa tukea luovaa toimijuutta, mutta vaatii opettajalta kykyä suunnitella ja muovata toimintaa lasten tarpeista ja toiveista käsin. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on esittänyt esimerkiksi Rainio (2010), jonka tutkimuksessa leikkipedagogiikan avulla tuotiin näkyväksi lapsen toimijuuteen liittyviä ongelmia, ja toisaalta tuettiin lapsen toimijuutta. Myös Rainion (2010) tutkimuksessa tärkeäksi tekijäksi lasten toimijuuden tukemisessa oli opettajan kyky tunnistaa lasten tarpeet ja rikkoa aikuisen ja lapsen välistä valta-asemaa. Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös hänen tutkimuksessaan mielikuvituksellisuus ja luovuus olivat tärkeä osa toimijuuden tukemista. (Rainio 2010, 77-88.) Tutkielmani teoriaosuudesta yleisemminkin käy ilmi, että aikuisen rooli lapsen osallisuuden, toimijuuden ja siten myös luovan toimijuuden mahdollistamisessa on suuri. Tästä johtuen on tärkeää tutkia erilaisia keinoja, joilla opettajat voivat mahdollistaa ja tukea lapsen luovaa toimijuutta.

Aineistoa analysoidessa luova toimijuus ja lapsen osallisuus musiikillisessa toiminnassa vaikuttivat kulkevan käsi kädessä, mutta koska tutkimuskysymykseni koski nimenomaan luovaa toimijuutta, jäi osallisuuden käsite tutkimustuloksissa vähemmälle huomiolle. On kuitenkin muistettava, ettei näitä kahta käsitettä voi täysin erottaa toisistaan, joten myös osallisuuden käsite ja osallistavan musiikkikasvatuksen ajatus oli tutkimusprosessissa läsnä koko ajan. Toivonkin tutkielmani omalta osaltaan kannustavan opettajia pohtimaan omaa rooliaan lapsen osallisuuden ja toimijuuden ja erityisesti luovan toimijuuden mahdollistajana ja tukijana. Vaikka tämä tutkielma ei tuottanut yhtä valmista menetelmää luovan toimijuuden tukemiseen, kannustaa se toivottavasti kokeilemaan jo olemassa olevien menetelmien, tai omien uusien menetelmien kokeilemiseen. Esimerkiksi teoriaosuudessa esitetyissä luovissa menetelmissä on paljon luovaa toimijuutta tukevia elementtejä. Toivottavasti tulevaisuudessa näitä menetelmiä kehitetään lisää ja opettajat myös rohkaistuvat niitä käyttämään.

Tutkimustulosten perusteella toteuttamani toiminta lapsiryhmässä oli luovaa toimijuutta tukevaa ja lapsille painotettiin prosessin aikana sitä, että heidän ajatuksiaan ja ideoitaan pidettiin arvokkaina. Jotain voisi kuitenkin varmasti aina tehdä toisin. Jäin pohtimaan, olisiko suunnitelmani ja toiminnan ohjaaminen voinut olla vieläkin väljempää, vai olisiko toiminnasta sitten puuttunut päämäärä. Tai olisinko voinut vielä enemmän kysellä lapsilta mitä ja miten he haluaisivat toimia, vai olisiko se ollut lapsille liian suuri vastuu. Esimerkiksi sävellyspajojen aihe oli etukäteen määritelty siten, että aihe oli sama kuin ryhmän muussa pedagogisessa toiminnassa sillä hetkellä. Aiheen valintaan vaikutti se, että ryhmän opettajan mukaan lapset olivat kiinnostuneita ja innostuneita aiheesta. Rainio (2010) esittää, että myös suunnitelmallisuutta tarvitaan, jotta lapset pääsevät toiminnassa alkuun ja eteenpäin. Onkin tärkeää löytää tasapaino, jossa ohjaamista ja lasten vapautta päättää toiminnan kulusta on sopivasti. (Rainio 2010, 42-44.)

Se, että pienten lasten säveltämistä tai muuta musiikillista keksintää on tutkittu vähän, perustelee tarvetta aiheen laajemmalle kartoittamiselle, tutkimiselle ja kehittämiselle. Tämä tutkielma painottui opettajan toiminnan ja sävellysprosessin tarkasteluun ja paljon mielenkiintoisia teemoja rajautui pois. Esimerkiksi se, mitä kaikkia musiikillisia tai muita taitoja lapset prosessin aikana oppivat, jäi nyt täysin huomiotta. Kuten teoriaosuudessa esiteltyt muut luovat menetelmät, myös tässä tutkielmassa esitelty sävellysprosessi oli laaja-alainen. Prosessi sisälsi esimerkiksi kielellisiä taitoja, kuvallista ilmaisua, monilukutaitoa ja motoriikkaa kehittäviä elementtejä, jotka

tutkimustehtävän- ja kysymyksen puitteissa jäivät nyt huomiotta. Säveltämisen laaja-alaisuutta varhaiskasvatuksessa voisikin tarkastella omassa tutkimuksessaan. Teoriaosuudessa (esim. Marjanen 2016; Lindeberg-Piironen ym. 2017) on esitetty myös, että varhaisiän musiikkikasvatuksessa oleellista olisi luoda positiivinen musiikkisuhde ja että toiminta tulisi suunnitella lapsilähtöisesti. Tutkielmani tulosten perusteella voidaan nähdä, että lasten kanssa säveltäminen voisi toimia juuri tällaisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa.

Tutkivan opettajan näkökulma sai minut refleктоimaan syvällisesti omaa työskentelyäni varhaisiän musiikkipedagogisessa toiminnassa, mutta myös pohtimaan laajemmin opetuskäytäntöjä musiikilliseen toimintaan liittyen. Näin ollen kehittämisenäkökulma tässä tutkielmassa oli vahva ja tutkimustulosten perusteella voidaan nähdä viitteitä siitä, että säveltämiskäytäntöjen kehittäminen ja kokeileminen yhdessä lasten kanssa voi tuottaa osallistavaa ja lapsen luovaa toimijuutta tukevaa musiikkipedagogiikkaa varhaiskasvatukseen. Tässä näen yhtymäkohdan Muhosen (2016, 9-10, 91) näkemykseen, jossa myös painottuu opettajan oma reflektiivisyys ja oppijoiden osallisuus opetuksen kehittämisessä. Olisikin mielenkiintoista tehdä vastaava tutkimus sellaisena interventiotutkimuksena, jossa ensin koulutettaisiin opettajia tutkivan opettajuuden ja luovan toimijuuden tukemisen aiheista, ja sitten selvitetäisiin laajemmalla otannalla, miten se vaikuttaisi heidän työskentelyynsä. Varhaiskasvatuksessa opettajia työskentelee erilaisilla ja eri aikoina suoritetuilla koulutustaustoilla, joten myös käsitykset musiikillisen toiminnan toteuttamisesta voivat vaihdella. Kuten teoriaosassa esitettiin, on säveltäminen ja lapsen luovuuden tukeminen suhteellisen uusia kiinnostuksen kohteita, joten niiden nostaminen kehittämisen kohteeksi varhaiskasvatuksessa saattaisi olla paikallaan.

Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s. 174-189). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Adair, J. (2014). Agency and Expanding Capabilities in Early Grade Classrooms: What It Could Mean for Young Children. *Harvard Educational Review*, 84(2), pp. 217-242. Luettu 26.3.2020. Saatavilla: <https://search-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/docview/1541678931?accountid=11365>
- Babione, C. (2015). *Practitioner teacher inquiry and research* (First edition.). San Francisco, California: Jossey-Bass. Luettu 19.3.2019. Saatavilla: <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/reader.action?docID=1887742>
- Berger, A. A. & Cooper, S. (2003). Musical Play: A Case Study of Preschool Children and Parents. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), pp. 151-165. doi:10.2307/3345848. Luettu 17.1.2020. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/3345848>
- Chappell, K. A., Pender, T., Swinford, E. & Ford, K. (2016). Making and being made: Wise humanising creativity in interdisciplinary early years arts education. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), pp. 254-278. doi:10.1080/09669760.2016.1162704. Luettu 20.2.2020. Saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=024f526a-4d4a-4b0b-96e9-82a99fa2d62f%40sdc-v-sessmgr02>
- Cheung, R. H. P. (2013). Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 10, p. 133-142. Luettu 20.3.2019. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.libproxy.helsinki.fi/science/article/pii/S1871187113000564?via%3Dihub>
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M. & Aguiar, C. (2020). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108, . doi:10.1016/j.childyouth.2019.104668. Luettu 16.1.2020. Saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.libproxy.helsinki.fi/science/article/pii/S0190740919308655>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gnezda, N. M. (2011). Cognition and Emotions in the Creative Process. *Art Education*, 64(1), pp. 47-52. Luettu 4.3.2019. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=4f52340d-4b78-4fcc-b90c-d8ab51960827%40sessionmgr101>

- Hakomäki, H. (2013). Storycomposing as a path to a child's inner world : a collaborative music therapy experiment with a child co-researcher. University of Jyväskylä. Luettu 24.3.2020. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41513/978-951-39-5207-5_vaitos27052013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s. 215-230) . Jyväskylä: PS- kustannus.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. (2016). Children's sense of agency in preschool: A sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), pp. 157-171. doi:10.1080/09669760.2016.1167676. Luettu 26.3.2020. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d8a3ec76-ee44-4528-8f3e-7021f7fdccd3%40pdc-v-sessmgr05>
- Huttunen, T. (2017). *Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Luettu 20.1.2020. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55181/978-951-39-7134-2_vaitos09092017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kangas, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2016). Educators' Perceptions of Facilitating Children's Participation in Early Childhood Education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), pp. 85-94. Luettu 9.1.2020. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1177/183693911604100212>
- Karlsson, L. (2005). *Sadutus: Avain osallistavaan toimintakulttuuriin* (2. korj. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karimäki, R. & Karlsson, L. *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17-63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa Karimäki, R. & Karlsson, L. *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 169-195). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. (2013). Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 64-82). Helsinki: Opetushallitus.
- Kenney, S. (2007). Every Child a Composer. *General Music Today (Online)*, 20(2), pp. 31-33. doi:10.1177/10483713070200020108. Luettu 20.2.2020. Saatavilla: <https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1177/10483713070200020108>
- Kim, J. (2017). Transforming Music Education for the Next Generation: Planting "Four Cs" through Children's Songs. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), pp. 181-193. Luettu 1.4.2019.

Saatavilla: <https://helka.finna.fi/PrimoRecord/pci.ericEJ1151424>

- Koro - Ljungberg, M. (2014). A Methodological Framework for Studying Policy-Oriented Teacher Inquiry in Qualitative Research Contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), pp. 764-782. Luettu 27.4.2019. Saatavilla: <https://www.tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/abs/10.1080/13540602.2014.885703>
- Kultti, A. (2015). Adding learning resources: A study of two toddlers' modes and trajectories of participation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), pp. 209-221. doi:10.1080/09669760.2015.1018147 Luettu 16.1.2020. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9871c5d1-9278-469c-bbfc-2c135c5918f1%40pdc-v-sessmgr03>
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus: Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä* (2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), pp. 845-853. Luettu 5.3.2019. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=69e2268d-7bf4-46cc-a502-67a2e3bc48ed%40pdc-v-sessmgr06>
- Lappalainen, M. (2017). Johdanto laulupiirtämiseen. Teoksessa Lappalainen, M., Ylinen, L., Sutinen, S., Rissanen, R., Kuoppala, L., Laitinen, A., Lehtovaara, T., Carrassi, H., Eväkoski, A., Laitinen, S., Ruokonen, I. *Hei, me laulupiirretään!: Laulupiirtämisen menetelmä monialaisen oppimisen ja vuorovaikutuksen tukena* (s. 11-41). Helsinki: Laulau Oy.
- Lindeberg-Piironen, A., Ruokonen, I. & Pantisu, L. (2017). Musiikkitoiminnan suunnittelu. Teoksessa Lindeberg-Piironen, A., Ruokonen, I., Airola, M., Alho, E., Huhtinen-Hildén, L., Krokfors, M., Lappalainen, M., Pantisu, L., Perkiö, S., Seppänen, E., Tarvainen, L., Kammonen, J., Lamppu, K., Parviainen, K., Vanninen, E.. *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja* (s. 339-378). Helsinki: Classicus.
- Lindeberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (2017). Lapsi ja musiikki. Teoksessa Lindeberg-Piironen, A., Ruokonen, I., Airola, M., Alho, E., Huhtinen-Hildén, L., Krokfors, M., Lappalainen, M., Pantisu, L., Perkiö, S., Seppänen, E., Tarvainen, L., Kammonen, J., Lamppu, K., Parviainen, K., Vanninen, E.. *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Käsikirja* (s. 63-140). Helsinki: Classicus.
- Lindhult, E. (2019). Scientific Excellence in Participatory and Action Research: Part II. Rethinking Objectivity and Reliability. *Technology Innovation Management Review*, 9(5), pp. 22-33. doi:10.22215/timreview/1238. Luettu 5.4.2020. Saatavilla: https://timreview.ca/sites/default/files/article_PDF/Lindhult_PartII_TIMReview_May2019.pdf
- Major, A. E. & Cottle, M. (2010). Learning and Teaching through Talk: Music Composing in the Classroom with Children Aged Six to Seven Years. *British Journal of Music Education*, 27(3), p. 289. doi:10.1017/S0265051710000240. Luettu 21.2.2020. Saatavilla: <https://www.cambridge-org.libproxy.helsinki.fi/core/services/aop-cambridge->

core/content/view/7433B7B6E8C3F12551E6962FAA412CA3/S0265051710000240a.pdf/learning_and_teaching_through_talk_music_composing_in_the_class_room_with_children_aged_six_to_seven_years.pdf

- Marina, M. (2017). Number 13 / Part I. Music. 1. The Laws of Musical Art as a Resource for The Early Education Methodology. *Review of Artistic Education*, 13(1), pp. 7-16. doi:10.1515/rae-2017-0001. Luettu 17.1.2020. Saatavilla: <https://content.sciendo.com/view/journals/rae/13/1/article-p7.xml>
- Marjanen, K. (2016). The European Music Portfolio. Music Pedagogies as a Support for Language Learning. *Hellenic Journal of Music, Education & Culture*, 7(1). Luettu 21.2.2020. Saatavilla: <https://search-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/docview/2040813701?pq-origsite=primo>
- Markström, A. & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23(2), pp. 112-122. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x. Luettu 27.3.2020. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b9a0b895-c53b-408d-be19-cdb112476e97%40pdc-v-sessmgr02>
- Mentha, S., Church, A. & Page, J. (2015). Teachers as brokers: Perceptions of "participation" and agency in early childhood education and care.(Australia). *The International Journal of Children's Rights*, 23(3), pp. -637. Luettu 25.3.2020. Saatavilla: <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=720f535a-1963-4a80-a12a-c170f3d65f5f%40sessionmgr103>
- Muhonen, S. (2013). Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 83-98). Helsinki: Opetushallitus.
- Muhonen, S. (2016). Songcrafting practice : a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Helsinki: Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki. Luettu 26.2.2019. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235099/muhonen_songcrafting_2016_studiamusica67.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Niikko, A. (2018). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s. 251-266). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 10-22). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki. Luettu 20.2.2020. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

- Partti, H. & Westerlund, H. (2013). Säveltäjäyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 23-32). Helsinki: Opetushallitus.
- Pound, L. & Harrison, C. (2003). *Supporting musical development in the early years*. Philadelphia, Pa.: Open University Press. Luettu 27.2.2020. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/reader.action?docID=1400813>
- Rantala, T. (2008) Tutkiva opettaja eläytyy, etääntyy ja sitoutuu. Teoksessa Kivelä, A. & Siljander, P. *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* (s. 197-209). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University of Helsinki. Luettu 20.4.2020. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19883/Lionhear.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Jukka Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, A. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 9.1.2020. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Ruokonen, I., Kattainen, A. & Ruismäki, H. (2012). Preschool Children and the 5-String Kantele: An Exercise in Composition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45(C), pp. 391-400. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.575. Luettu 26.2.2020. Saatavilla: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812023117?via%3Dihub>
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ruokonen, I. (2017). Laulupiirtäminen varhaisiän musiikkikasvatuksen eheyttävänä toimintatapana. Teoksessa Lappalainen, M., Ylinen, L., Sutinen, S., Rissanen, R., Kuoppala, L., Laitinen, A., Lehtovaara, T., Carrassi, H., Eväkoski, A., Laitinen, S., Ruokonen, I. *Hei, me laulupiirretään!: Laulupiirtämisen menetelmä monialaisen oppimisen ja vuorovaikutuksen tukena* (s. 78-80). Helsinki: Laulau Oy.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), pp. 107-117. doi:10.1002/chi.617 Luettu 10.1.2020. Saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e81b2c25-3885-4b99-befe-679e81808b77%40sdc-v-sessmgr03>
- Sintonen, S. & Erfving, E. (2015). Herkkien korvien tehtäväkortit, verkkojulkaisu. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos ja tekijät. Luettu 24.3.2020. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/156292>

- Sintonen, S. & Erfvig, E. (2016). Herkkien korvien tehtäväkortit 2, verkkojulkaisu. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos ja tekijät. Luettu 24.3.2020. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/161252>
- Sintonen, S. & Erfvig, E. (2015-2020). Herkkien korvien tehtäväkortit-verkkosivu. Luettu 24.3.2020. Osoite: <https://herkatkorvat.tumblr.com/tietoakorteista>
- Smith, M. (1996). Fostering creativity in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 24(2), pp. 77-82. doi:10.1007/BF02353284. Luettu 20.2.2019. Saatavilla: <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/content/pdf/10.1007/BF02353284.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*. Toukokuu 2011 (s. 24-35). Luettu 10.1.2020. Saatavilla: <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Varhaiskasvatustaki* 540/2018. (Julkaistu 13.7.2018) Finlex. Luettu 20.2.2020. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), pp. 211-218. doi:10.1007/s10643-013-0590-9. Luettu 16.1.2020. Saatavilla: <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/content/pdf/10.1007/s10643-013-0590-9.pdf>
- Vilkkä, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.) (s. 156-171). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Voyajolu, A. & Ockelford, A. (2016). Sounds of Intent in the Early Years: A proposed framework of young children's musical development. *Research Studies in Music Education*, 38(1), pp. 93-113. doi:10.1177/1321103X16642632. Luettu 16.1.2020. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1321103X16642632>
- Väkevä, L. & Tikkanen, R. (2013). Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen* (s. 5-8). Helsinki: Opetushallitus.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), pp. 9-21. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X16640106>